

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Sección Departamental de Sociología IV

(Métodos de la Investigación y Teoría de la Comunicación)



TESIS DOCTORAL

**La comunicación participativa como herramienta generadora
de ciudadanía activa en la niñez**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

John Richard Sánchez Castiblanco

Directores

Miguel Ángel Sobrino Blanco
María Cadilla Baz

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología IV
(Sección de Comunicación)

Programa de Doctorado 276
“Comunicación, Cambio Social y Desarrollo”



TESIS DOCTORAL

**LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA
GENERADORA DE CIUDADANÍA ACTIVA EN LA NIÑEZ**

Sistematización y resultados de una experiencia de empoderamiento
sociocomunicativo con un grupo de niñas y niños de un barrio de la periferia de
Bogotá

Presentada por:

John Richard Sánchez Castiblanco

Directores:

Miguel Ángel Sobrino Blanco

María Cadilla Baz

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología IV
(Sección de Comunicación)

Programa de Doctorado 276
“Comunicación, Cambio Social y Desarrollo”



TESIS DOCTORAL

**LA COMUNICACIÓN PARTICIPATIVA COMO HERRAMIENTA
GENERADORA DE CIUDADANÍA ACTIVA EN LA NIÑEZ**

Sistematización y resultados de una experiencia de empoderamiento
sociocomunicativo con un grupo de niñas y niños de un barrio de la periferia de
Bogotá

Presentada por:

John Richard Sánchez Castiblanco

Directores:

Miguel Ángel Sobrino Blanco

María Cadilla Baz

A Flor Elisa Castiblanco

Mi guía, mi cómplice, mi madre

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como propósito analizar y evaluar el uso de la comunicación como una herramienta de participación y empoderamiento de la niñez, que a su vez posibilite la formación y el desarrollo de la ciudadanía activa de las niñas y los niños. Toma como objeto de estudio una intervención sociocomunicativa que se realizó con un grupo de niñas y niños de una zona vulnerable de la periferia de la ciudad de Bogotá.

Esta intervención se basó en un proyecto de televisión *con* la niñez denominado “Chicos, Cámara, Acción”, que buscó la coautoría conceptual y práctica de las niñas y los niños y además los motivó a identificar una problemática social relevante, para que luego pensaran, debatieran, diseñaran y pusieran en práctica una solución.

El tema de la ciudadanía de la niñez ha sido poco abordado en Colombia y mucho menos desde la comunicación, de ahí que se considere que este trabajo investigativo posee interés académico, comunicativo y social. A continuación se describen brevemente los objetivos, la metodología, los resultados mas relevantes y las principales conclusiones.

Objetivos de la investigación

Dentro del objetivo general se pueden identificar dos propósitos importantes: el primero fue ubicar a la comunicación como una herramienta idónea para formar y desarrollar las habilidades de los niños y las niñas para participar y empoderarse como personas que de manera activa pueden aportar al desarrollo y bienestar de sus comunidades, evidenciando además que la visión adultocentrista existente en la sociedad lo que genera es una exclusión o marginación de la niñez de la esfera pública.

Teniendo como referencia la teoría de la mediación social de Manuel Martín Serrano (1977), el segundo propósito fue analizar qué clase de representación social se produce cuando el control de la mediación social, en este caso comunicativa, lo ejerce un grupo social que hasta ese momento había estado excluido o marginado.

Metodología

Esta investigación está sustentada en lo metodológico con el paradigma de la Investigación, Acción, Participación (IAP) e implementa una de sus estrategias de trabajo con la comunidad y generación de conocimiento más conocidas: la sistematización de experiencias.

El presente trabajo plantea una propuesta metodológica que adapta los principales conceptos y propósitos de este paradigma al trabajo con niñas y niños, donde su participación voluntaria está definida por lo que para ellas y ellos es interesante indagar y analizar, teniendo en cuenta sus formas de expresarse y de percibir el mundo. Adicionalmente, para la evaluación de la participación y el empoderamiento se diseñó un dispositivo de análisis con categorías que surgieron de la adecuación de conceptos y estudios relevantes de la siguiente manera: para la participación se tuvieron en cuenta los niveles de participación de la niñez planteados por Hart (1993) y los criterios moduladores de la participación de la niñez propuestos por Trilla y Novella (2001); y para evaluar el empoderamiento sirvieron como marco de referencia los estudios de Ninacs (2002), que definió cuatro componentes o áreas del empoderamiento: la participación, las habilidades, la autoestima y la conciencia crítica, y que a su vez se configuran como generadores de *autodescubrimiento* y *transformación activa*, dos conceptos que se consideran claves para que el empoderamiento sea efectivo y genuino.

Resultados y Conclusiones

La presentación de los resultados estuvo determinada por el planteamiento de los tres objetivos específicos de esta investigación: 1) la sistematización de la experiencia, como un mecanismo que permitió reconstruir lo vivido durante la intervención sociocomunicativa, 2) el análisis del programa de televisión como el producto comunicativo resultante del proceso y 3) la evaluación de la

participación y el empoderamiento como los dos ejes de análisis de la formación y el desarrollo de la ciudadanía activa de los niños y niñas que formaron parte de la intervención, durante la intervención sociocomunicativa y también un año después, para analizar su sostenimiento a mediano plazo.

Para la primera clase de resultados la sistematización de experiencias demostró ser una herramienta de trabajo efectiva y adecuada para las niñas y los niños, que permitió analizar cómo ocurrió la intervención pero también por qué ocurrió de esa forma, pudiendo reconstruir lo vivido teniendo en cuenta los aportes de todos los participantes incluyendo obviamente las opiniones de los propios niños y niñas.

En cuanto al producto comunicativo resultante, se pudo evidenciar que la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas también se manifestó cuando se abordaba su análisis desde la narración audiovisual. Cuando se convirtieron en protagonistas de la historia se constató que su relación con los demás personajes de la narración, sobre todo con lo adultos, se percibía de forma horizontal e igualitaria. A su vez, en varios segmentos narrativos tomaron el control de las situaciones determinando el curso de las acciones, comprobando su actitud empoderada y activa.

Por último, en relación a la evaluación de la participación y el empoderamiento durante la intervención y luego un año después, se pudo evidenciar que los niveles de ambos ejes durante la experiencia fueron altos y que su mayor afectación estuvo determinada por los condicionantes de la producción de televisión. Un año después se constató que el cambio de autopercepción acerca de sus capacidades de participación y empoderamiento se mantenían altos y que en algunos casos había motivado su vinculación a proyectos o actividades de trabajo social.

Se pudo concluir que la comunicación es una herramienta adecuada para crear espacios de participación en los que las niñas y los niños pueden empoderarse como ciudadanos activos que inciden en el desarrollo de sus comunidades. Además, se evidenció que cuando la niñez ejerce el control de la mediación social a través de la comunicación puede generar una representación social diferente a la que actualmente impera, en la cual las niñas y los niños se

representan como personas con unas capacidades e intereses ciudadanos diferentes a los de los adultos, pero igual de valiosos y pertinentes en la construcción del desarrollo de sus entornos.

SUMMARY

This Doctoral Thesis has the purpose to analyze and evaluate the use of the communication as a participation and empowerment tool for the childhood, which in turn enables the formation and development of children's active citizenship. This work take as study object a social and communicative intervention developed with a children group in a Bogotá vulnerable area.

This intervention was based on a television project with children called "Kids, Camera, Action", which allowed them to be true coauthors and also motivated them to identify a relevant social problem, and then think, debate, design and put into practice a solution.

The children's citizenship issue has not been to much studied in Colombia and much less from the communication area, for that reason this investigation is considered with a high academic, communicative and social interest. A brief description of the objectives, methodology, the most relevant results and main conclusions is required.

Study objectives

Within the main objective can be identified two major purposes for this research: the first one was placed the communication as an important tool to practice and develop the children skills to participate and empowered them as people who can contribute actively in the development and welfare of their communities, and showing that the current adult conception of the childhood is generating an exclusion or marginalization of children in the public sphere.

Taking as a reference the *social mediation* theory of Manuel Martin Serrano (1977), the second purpose was to analyze what kind of social representation

occurs when the social mediation control, in this case communicative control, is applied by a social group until that time had been excluded or marginalized.

Methodology

Methodologically this research is supported by the theoretical paradigm known as Participatory, Action, Research (PAR) and implements one of the most used work strategies of this paradigm in order to create community development and generate new knowledge: the systematization of experiences.

This research presents a methodology that adapts the main concepts and purposes of this paradigm in order to work with children, where their voluntary participation is defined by what is interesting to research and analyze for them, considering their expression forms and the way that they perceive the world.

In addition for the participation and empowerment evaluation was designed an analysis device with categories that emerged from the concepts and relevant Studies adaptation to this research. To the participation evaluation was taken as reference the children participation levels submitted by Hart (1993) and the modulators concepts for child participation proposed by Trilla and Novella (2001).

In order to evaluate the children empowerment, the Ninacs Studies (2002) was taken as reference. In that Studies the participation, the skills, the self-esteem and the critical awareness are the components or areas that shaping the empowerment. As a result of the combination of these four components the self-discovery and active transformation, are presented as two important features considered the keys to get a genuine and effective empowerment.

Results and Conclusions

The results presentation was determined by the approach of the three specific objectives that this research has: 1) the systematization of experience as a mechanism that allowed reconstruct the social and communicative intervention, 2) the analysis of the communicative product resulting of the process and 3) the participation and empowerment evaluation as the two formation and

development signals of the children's active citizenship between the children who were part of the intervention. This evaluation was made during the process and a year later too, in order to analyze its sustainability over the medium term.

For the first kind of results the systematization of experiences proved to be an appropriate and effective tool for work with children, were able to analyze how the intervention happened but also why it happened that way, the sistematization of experiences allowed reconstruct the lived, including the children views.

For the resulting communicative product analysis, it was evident that the children's participation and empowerment was found not only in the practical process but in the audiovisual narrative too. When they became main characters of the story it was found that their relationship with the other characters, especially with adults, was perceived horizontal and equal. Adittionally, in various narrative segments they took control of the situations determining the course of the action, showing their empowered and active attitude.

Finally, regarding the participation and empowerment evaluation during the intervention and then a year later, it was evident that the levels of both concepts during the experience was high but the the conditions of TV production affected them in some intervention activities. A year later it was found that the autoperception about their capacity for participation and empowerment remained high and in some cases had led them join to a projects or activities of social work.

It was concluded that communication is an appropriate tool for creating spaces for participation in which children can be empowered as active citizens that influence the development of their communities.

Furthermore, when the children get the control over the social mediation through the communication, can generate a different social representation. In this *other* childhood social representation made by the children can be perceived abilities, views and interests differents from the adults about what is citizenship, but equally valuable and relevant in the development of their communities.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es el resultado de un esfuerzo mancomunado de varias personas e instituciones que lo hicieron posible, Inicialmente agradecer al Programa de Becas de Alto Nivel Para Latinoamérica ALBAN, financiado por la Unión Europea y del cual fui beneficiado económicamente para viajar a la prestigiosa Universidad Complutense de Madrid.

Agradecer muy especialmente a Leidy, Johan, Paula, Jhonatan, Paola, Edwar y Karol, los ocho niños y niñas que formaron parte activa de esta investigación. Sus valiosos aportes conceptuales y emocionales contribuyeron de manera importante a que esta tesis se desarrollara de forma satisfactoria.

Reconocer el apoyo fundamental de la asociación Il Nido del Gufo, que con el respaldo y trabajo de sus integrantes permitió que el proyecto que sustenta esta investigación fuera posible.

Agradecer a todos los profesores y compañeros de estudio, que dejaron una huella profesional y personal imborrable y que con sus conocimientos contribuyeron a que este proyecto de investigación se convirtiera en una realidad.

Mencionar el apoyo incondicional de Sandra, mi compañera de vida, por su enorme colaboración no solo en el desarrollo del proyecto con los niños y las niñas, sino también por la paciencia y comprensión que siempre tuvo durante estos años.

A mi madre, que me ayudó con todas las transcripciones y que de igual manera ha sido siempre un apoyo incondicional; a Deisy y a Valentina, porque también me dieron ánimos para seguir adelante.

A la profesora María Cadilla por su gran aporte en la estructuración de esta tesis y sus consejos en relación a la organización de los contenidos fueron fundamentales.

Por último pero de manera muy especial al profesor Miguel Ángel Sobrino Blanco, que desde el inicio apoyó mis ideas y trabajó conmigo hombro con hombro para que esto llegara a feliz término. Es un profesor que representa lo mejor de la docencia y el ejercicio del libre pensamiento; mil gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	I
SUMMARY	V
AGRADECIMIENTOS	IX
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	7
CAPÍTULO 1: OBJETO Y OBJETIVOS DE ESTUDIO	9
1.1. Introducción	9
1.2. El objeto material. El proyecto “Chicos, Cámara, Acción”	11
1.3. El objeto formal. La participación y el empoderamiento de la niñez....	13
1.4. Objetivo general. La comunicación como herramienta de construcción de ciudadanía activa en la niñez	14
1.5. Objetivos específicos. Sistematización de experiencias, análisis de producto comunicativo y evaluación de la participación y el empoderamiento.....	18
CAPÍTULO 2: REVISIÓN SOCIOHISTÓRICA DE CONCEPTOS Y TEORÍA	21
2.1. Introducción	21
2.2. Revisión de las nociones de ciudadanía.....	23
2.2.1. Enfoques actuales del concepto de ciudadanía.....	27
2.3. Clases de participación: ciudadana y comunitaria	29

2.4. Clases de empoderamiento: individual, organizacional y comunitario .	34
2.5. Evolución y concepto de niñez. De la indiferencia y el abuso al reconocimiento de sus derechos ciudadanos	40
2.5.1. Surgimiento de la sociología de la infancia	46
2.5.2. Noción de ciudadanía de la niñez. Niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales	49
2.6. La intervención social participativa como estrategia de trabajo con la niñez	53
2.6.1. Clases de intervención social participativa con la niñez	55
2.6.2. Intervenciones sociales desde la comunicación.....	57
2.7. Sistematización de experiencias en intervenciones sociales participativas	60
2.7.1. Sistematización de experiencias en proyectos investigativos con la niñez.....	63
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	67
3.1. Introducción	67
3.2. Investigación, Acción, Participación como paradigma adecuado para investigar con la niñez	70
3.2.1. Adecuaciones de la Investigación, Acción, Participación al ser implementada con la niñez	73
3.2.2. La sistematización de experiencias como mecanismo de la investigación con la niñez	78
3.3. Otras teorías y conceptos sociológicos que sustentan la investigación	83
3.3.1. La niñez como grupo social con derechos pero con una representación social que los margina.....	84
3.3.2. La intervención social participativa aplicada a la niñez	86
3.3.3. La participación comunitaria como propuesta de empoderamiento de la niñez	89

3.3.4. El empoderamiento de la niñez	93
3.3.5. Formación y desarrollo de la ciudadanía activa en la niñez	99
3.4. La comunicación participativa y mediación social como paradigma teórico de la comunicación	107
3.4.1. La comunicación participativa como herramienta de transformación social	108
3.4.2. El control de la mediación comunicativa como generador de cambios en la representación social	116
CAPÍTULO 4: DISEÑO METODOLÓGICO	123
4.1. Introducción	123
4.1.1. El trabajo relativo a los materiales de fuentes secundarias	126
4.1.2. El trabajo desarrollado como los materiales de fuentes secundarias	127
4.2 Metodología para la sistematización de la intervención sociocomunicativa (Objetivo específico 1)	129
4.2.1. La sistematización de la experiencia para el proyecto “Chicos, Cámara, Acción”	130
4.2.1.1. Momento 1. Objeto de conocimiento	131
4.2.1.2. Momento 2. Identificación de actores.....	133
4.2.1.3. Momento 3. Situación inicial y elementos del contexto ..	136
4.2.1.4. Momento 4. Intencionalidad y proceso de intervención ..	138
4.2.1.5. Momento 5. Situación final.....	143
4.2.1.6. Momento 6. Lecciones aprendidas de la experiencia	145
4.3. Metodología para el análisis de la participación y el empoderamiento en el producto comunicativo (Objetivo específico 2)	145
4.3.1. Participación y empoderamiento social de las niñas y los niños en el producto comunicativo	146

4.3.2. Participación y empoderamiento comunicativo de los niños y las niñas en la producción de programas de televisión	150
4.4 Metodología para la evaluación de los niveles de participación y empoderamiento a corto plazo (Objetivo específico 3)	155
4.4.1. Categorías y metodología para evaluar la participación durante la intervención sociocomunicativa	156
4.4.2. Categorías y metodología para evaluar el empoderamiento durante la intervención sociocomunicativa	163
4.4.3. Metodología para evaluar la evolución de la percepción de los niños y las niñas entre el inicio y el final de la intervención sociocomunicativa.....	167
4.5. Metodología para evaluación de los niveles de empoderamiento a medio plazo (Objetivo específico 3)	168
SEGUNDA PARTE. ANÁLISIS DE LOS DATOS	171
CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	173
5.1. Colombia, desigualdad social y lucha por el derecho a participar	173
5.1.1. Otros conflictos que contribuyen a la desigualdad social y al marginamiento en Colombia	175
5.1.2. Los movimientos sociales en Colombia	178
5.1.3. La participación ciudadana y comunitaria en Colombia	180
5.2. La niñez en Colombia y sus representaciones sociales	184
5.2.1. La evolución de las diferentes leyes colombianas destinadas a la niñez y sus representaciones sociales.....	184
5.2.2. Transformaciones que actualmente se representan en los contextos en los que la niñez habita: la familia y la escuela	186
5.3. El contexto social en el que se desarrolló la intervención social comunicativa con los niños y las niñas: el barrio Lisboa.....	191
5.4. El contexto comunicativo	193

5.4.1. La comunicación pública en Colombia	194
5.4.2. La participación ciudadana desde la comunicación en Colombia. Medios alternativos	197
5.5. Medios de comunicación y niñez en Colombia	199
5.5.1. Cómo se ha investigado la relación entre los medios de comunicación y la niñez en Colombia	200
5.5.2. Proyectos y experiencias comunicativas en Colombia que buscan desarrollar participación y empoderamiento en la niñez .	203
5.5.3. La televisión para la niñez en Colombia y los espacios de participación que les ofrece	206
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1. LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	211
6.1. El contexto en el que se desarrolló la intervención comunicativa	211
6.1.1. Reconocimiento del contexto social	212
6.1.2. La selección de los niños y las niñas que participaron en la intervención sociocomunicativa	214
6.2. El diseño del programa de televisión	217
6.3. La reconstrucción crítica de la experiencia de realización del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”	224
6.3.1. Día 1. Fase 1. Taller de alfabetización audiovisual	226
6.3.2. Día 2. Fase 2. Primer día de grabación	229
6.3.3. Día 3. Fase 2. Segundo día de grabación	231
6.3.4. Día 4. Fase 2. Tercer día de grabación	235
6.3.5. Día 5. Fase 2 Cuarto día de grabación	237
6.3.6. La posproducción del programa de televisión. La visualización y la edición	238
6.3.7. La emisión por televisión y la evaluación de las niñas y los niños	240

CAPÍTULO 7. RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 2. EL PRODUCTO COMUNICATIVO	241
7.1. Introducción	241
7.2. Identificación de los actores, los roles y el escenario	243
7.2.1. Cómo se nombró a los protagonistas y cómo estos nombraron a los demás. Su autopercepción dentro de las situaciones	246
7.2.2. Cuándo y cómo se intercambió el control de las situaciones	249
7.2.3. Descripción de las interacciones de las niñas y los niños con los adultos, desde autoritarias a igualitarias. Tipos de participación...	253
7.3. Quién comunica y cómo. Empoderamiento comunicativo a través del control de la información	258
7.3.1. Análisis de las temáticas que las niñas y los niños visibilizan	264
7.3.1.1. Descripción de las temáticas propuestas por los niños y las niñas. Problemáticas y soluciones	265
7.3.1.2. Cómo se manejaron las temáticas. Visibilización y tratamiento	267
7.3.1.3. Cómo inciden los condicionantes narrativos. La intervención de los adultos	269
CAPÍTULO 8. OBJETIVO ESPECÍFICO 3. EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y EL EMPODERAMIENTO	273
8.1. Introducción	273
8.1.1. Evaluación de los materiales de registro generados dentro de la experiencia	274
8.2. Evaluación de la intervención sociocomunicativa como generadora de participación en las niñas y los niños	276
8.2.1. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘asignado pero informado’	278
8.2.2. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘consultado e informado’	279

8.2.3. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘decisión inicial de los adultos y compartida por los niños y niñas’	280
8.2.4. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘decisión inicial y dirección de las niñas y de los niños’	284
8.2.5. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘decisión inicial de los niños y niñas y compartida por los adultos’	284
8.3. Evaluación de la intervención sociocomunicativa como generadora de empoderamiento en las niñas y los niños	287
8.3.1. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de análisis	288
8.3.2. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de creación	291
8.3.3. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de acción	294
8.4. Evaluación de la evolución de la participación y el empoderamiento entre la situación inicial y la situación final de la experiencia	298
8.5. Introducción de cómo se realizó la evaluación un año después	301
8.5.1. Contexto que pudo influir en el sostenimiento del impacto de la experiencia un año después	303
8.5.2. Evaluación de los niños y las niñas sobre la intervención sociocomunicativa un año después	305
8.5.3. Evaluación de la autopercepción de las niñas y los niños un año después. Su empoderamiento individual	309
8.5.4. Evaluación de la percepción de las niñas y los niños sobre su empoderamiento comunitario un año después	313

TERCERA PARTE. REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	319
CAPÍTULO 9: INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	321
9.1. Introducción	321
9.2. Efectividad de la intervención social comunicativa como generadora de participación	322
9.2.1. Efectividad de la participación comunitaria	323
9.2.2. Efectividad de la comunicación participativa	327
9.3. La intervención socio comunitaria como generadora de empoderamiento	330
9.4. La mediación comunicativa desde la producción no institucionalizada de contenidos. La niñez como productora de comunicación	341
9.5. La mediación comunicativa que empodera socialmente y motiva la ciudadanía activa en la niñez	349
CONCLUSIONES	355
CUARTA PARTE. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	365
BIBLIOGRAFÍA	367
ANEXOS	377
ANEXO I: Transcripción entrevista semiestructurada a los integrantes de la organización de apoyo. La Fundación Il Nido del Gufo	379
ANEXO II: Transcripción del primer grupo de discusión con los niños y las niñas, previo al inicio de la intervención sociocomunicativa	385
ANEXO III: Transcripción del grupo de discusión realizado un año después de la intervención sociocomunicativa	399
ANEXO IV: Cuaderno de campo investigador y tallerista 1	419
ANEXO V: Cuaderno de campo tallerista 2	447
ANEXO VI: Transcripción del grupo de discusión con los niños y las niñas	

realizado al finalizar la intervención sociocomunicativa	459
ANEXO VII: Cuestionario para entrevistas y grupo de discusión un año después	469
ANEXO VIII: Transcripción entrevista con participante de la intervención sociocomunicativa un año después: Karol	477
ANEXO IX: Transcripción entrevista con participante de la intervención sociocomunicativa un año después: Santiago	493
ANEXO X: Transcripción entrevista con participante de la intervención sociocomunicativa un año después: Leidy	507
ANEXO XI: Transcripción entrevista con participante de la intervención sociocomunicativa un año después: Edwar	515
ANEXO XII: Transcripción entrevista con madre de participante de la intervención sociocomunicativa un año después: madre de Johan	523
ANEXO XIII: Transcripción entrevista con madre de participante de la intervención sociocomunicativa un año después: madre de Jhonatan	533
ANEXO XIV: Marco lógico de la sistematización de experiencias del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”	547

INTRODUCCIÓN

La presente tesis para optar al título de doctor forma parte del programa de doctorado Comunicación, Cambio Social y Desarrollo del Departamento de Sociología IV de Facultad de Ciencias de la Información, de la Universidad Complutense de Madrid. Los diferentes procesos de diseño, implementación y evaluación que se desarrollaron en esta investigación tuvieron la dirección y asesoría de los profesores Doctor Miguel Ángel Sobrino Blanco y Doctora María Cadilla Baz.

El interés que motivó el desarrollo de esta investigación está fundado en el trabajo desarrollado por el doctorando desde hace varios años con las niñas y los niños de diferentes zonas vulnerables o marginales de Bogotá, donde se evidenció la necesidad y posibilidad de ofrecer un aporte desde la comunicación a la construcción de una ciudadanía de la niñez que les permitiera asumirse como personas con capacidades emocionales y cognitivas suficientes para contribuir al desarrollo de sus entornos.

Uno de los retos que afronta la niñez en Colombia es que las representaciones sociales vigentes identifican a las niñas y a los niños como sujetos en formación, que todavía no pueden ejercer su ciudadanía porque se considera que no poseen la capacidad requerida ello. Y algo preocupante de esta clase de concepciones es que son asumidas e interiorizadas por los mismos niños y niñas, lo cual representa un serio problema desde el punto de vista de la igualdad de derechos que promueven la democracia y de los Derechos Humanos. Los niños y las niñas ni siquiera son conscientes de que existen unos derechos que les están siendo vulnerados; la negación o restricción de su ciudadanía es uno de ellos.

De ahí que hacer de la comunicación una herramienta de formación y desarrollo de la ciudadanía de la niñez adquiere una importancia relevante en un país como Colombia, que desde sus inicios como nación ha padecido una desigualdad social enorme y que en épocas recientes ha tenido como una de sus consecuencias la marcada indiferencia o apatía hacia cualquier aspecto relacionado con la participación, la ciudadanía o la democracia.

Esta tesis tiene como premisa desarrollar un estudio de cómo la comunicación puede aportar a la construcción de la ciudadanía de la niñez, configurándose como una herramienta de transformación social idónea para este grupo social.

La investigación está basada en una intervención sociocomunicativa que se implementó alrededor de un proyecto televisivo para la niñez, cuyo objetivo era permitir y fomentar la coautoría de las niñas y los niños que formaron parte del proyecto y además motivar su ciudadanía, planteándoles la posibilidad de llevar a cabo una acción para tratar de solucionar un problema que ellas y ellos identificaron como relevante dentro de su entorno.

A continuación se describe la estructura redaccional de la tesis, con el objeto de proporcionar al lector una mayor claridad acerca de su distribución temática y de esbozar los elementos conceptuales más importantes que la sustentan.

La tesis está dividida en cuatro partes:

- Primera parte: **El diseño de la investigación**, que a su vez se subdivide en cuatro capítulos:
 - El *Capítulo 1* presenta una introducción del objeto y el objetivo de estudio, detallando adicionalmente las hipótesis de trabajo que orientan la investigación. Clarifica la intención de usar la comunicación como herramienta de construcción de ciudadanía de la niñez a través de dos de los elementos que la constituyen: la participación y el empoderamiento.
 - En el *Capítulo 2* se hace una revisión sociohistórica de las diferentes teorías y conceptos importantes para esta tesis, como ciudadanía, niñez, participación, empoderamiento y comunicación.

- Por su parte, el *Capítulo 3*, de las teorías y conceptos revisados en el capítulo anterior, aclara su significado para esta investigación, resaltando que los paradigmas que la sustentan son la Teoría de la Mediación comunicativa para lo teórico y la Investigación, Acción, Participación, o IAP, para lo metodológico.
 - El *Capítulo 4* está destinado a detallar el dispositivo metodológico, que teniendo en cuenta el paradigma de la Investigación, Acción, Participación, explica la relevancia de usar uno de sus mecanismos de abordaje más conocido, la sistematización de experiencias, definiendo cómo se adecúa su metodología al trabajo con la niñez y también aclarando el mecanismo para registrar y posteriormente reconstruir la intervención sociocomunicativa en la que se basó la investigación, que además generó el material que permitió los análisis y evaluaciones que siguieron a la finalización de la experiencia.
- Segunda parte: **Análisis de los datos**, estructurados en otros cuatro capítulos:
 - El *Capítulo 5* describe el contexto social en el que se desarrolló la intervención sociocomunicativa en la que se basa la investigación. Esta descripción parte de lo general, haciendo una descripción sociohistórica de la situación política y social de Colombia, poniendo de manifiesto las problemáticas que su democracia adolece y los diferentes intentos que a lo largo del siglo XX se han planteado para intentar superarlas. Posteriormente se va acotando, hasta llegar al contexto social específico en el que se desarrolló la intervención sociocomunicativa, describiendo las características sociales, culturales y económicas de esta zona.
 - En el *Capítulo 6* se da cuenta de los resultados del primero de los tres objetivos específicos que se plantean en la investigación, consistente en la reconstrucción de lo vivido en la intervención sociocomunicativa teniendo como insumo los registros de la sistematización de la experiencia; aclarando como se dio y, lo más importante, tratando de explicar por qué se dio de esa manera. Todo

ello con el objetivo de analizar los diferentes hechos o elementos contextuales internos o externos a la experiencia que pudieran haber afectado de forma negativa o positiva al desarrollo de las diferentes actividades que formaron parte de la intervención.

- El *Capítulo 7* presenta los resultados del segundo objetivo específico, que consistió en el análisis del producto comunicativo resultante del proyecto de la intervención: un programa de televisión para la niñez. Se orientó al análisis de la participación y el empoderamiento evidenciado en las niñas y los niños participantes del proyecto al convertirse en personajes de una narración audiovisual.
 - Y en el *Capítulo 8* se describen los resultados del tercer objetivo específico de la investigación, consistente en la evaluación del impacto que la intervención sociocomunicativa generó en las niñas y niños que se vincularon al proyecto. Esta evaluación estuvo orientada a caracterizar los niveles de participación y empoderamiento en dos periodos de tiempo diferentes: uno durante la realización de la experiencia y otro un año después, pudiendo evidenciar así la transformación o evolución de estos dos conceptos a corto y medio plazo.
- La **Reflexión crítica de los resultados y conclusiones** constituye la tercera parte de esta tesis y se subdivide en dos capítulos:
 - En el *Capítulo 9* se ofrece una integración de todos los resultados descritos en los tres capítulos anteriores y una reflexión crítica, teniendo como referentes las hipótesis de trabajo planteadas inicialmente.
 - Finalmente, en el capítulo de *Conclusiones* se dan a conocer los elementos más relevantes en lo teórico y en lo metodológico que este trabajo de investigación produjo, cerrando con una proyección de los posibles caminos de desarrollo investigativo que tiene esta tesis.
 - La Cuarta parte se compone de la **Bibliografía** y los **Anexos**. Se citan los diferentes autores en los que se apoya la tesis y se adjuntan las

entrevistas realizadas a los niños y niñas participantes, a sus padres y a los adultos que estuvieron involucrados en el proyecto. También se presentan las transcripciones de los grupos de discusión, tanto los llevados a cabo al inicio y al final de la intervención sociocomunicativa como el que se desarrolló un año después.

Se incluyen, además, los Cuadernos de campo que el doctorando y una de las talleristas elaboraron durante la intervención, los textos que algunos niños y niñas participantes escribieron en medio de la experiencia y algunos de los dibujos que hicieron parte de las dinámicas que se implementaron en el taller de alfabetización audiovisual que se desarrolló previo a la grabación del programa de televisión.

Por último, se adjunta un DVD con el programa de televisión que resultó de la intervención sociocomunicativa.

PRIMERA PARTE
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

OBJETO Y OBJETIVOS DE ESTUDIO

1.1. Introducción

La ciudadanía de la niñez ha sido un tema que desde la firma de la Convención Internacional de los Derechos de las Niñas y los Niños en 1989 ha generado intensos debates en diferentes ámbitos. Diversas áreas del conocimiento como la política, la sociología, el derecho, la pedagogía o la psicología social entre otras, han desarrollado análisis y propuestas acerca de cómo definir, caracterizar e implementar esta clase de ciudadanía.

Llama la atención que un fenómeno como la ciudadanía de la niñez genere tanta atención y polémica. A primera vista, actualmente dentro de las democracias occidentales nadie estaría en contra de que los niños y las niñas tuvieran derecho a ejercer su ciudadanía como cualquier otro ser humano. Pero esta gran cantidad de estudios y legislaciones, que se vienen desarrollando sobre todo desde la década del 2000, tienen en común el interés de señalar y reglamentar una condición política, pero sobre todo social, que en la práctica parece ser todavía nula, obstaculizada o reducida para los niños y las niñas.

El esquema moderno de ciudadanía liberal que existe actualmente, en la teoría propone la igualdad de oportunidades, derechos y responsabilidades para todas las personas sin importar su condición biológica, cultural o socioeconómica. Sin embargo en la práctica esta igualdad se manifiesta débil o de alcance muy corto, y por el contrario se evidencia un acceso diferenciado y sesgado a los derechos fundamentales que ofrece la ciudadanía, limitando y en algunos casos negando su ejercicio. Esta marginación o exclusión social para el caso de la niñez en Colombia es más que evidente.

La ciudadanía de la niñez desde la comunicación ha sido un tema poco abordado en Colombia y esta investigación se plantea como una propuesta de análisis, pero también de intervención que desde la comunicación, permita desarrollar un proceso de formación y desarrollo de la ciudadanía de los niños y las niñas, que además posibilite una evaluación y reflexión crítica sobre cómo la comunicación se configura como una herramienta de construcción de una ciudadanía activa en la niñez.

Nociones como comunicación participativa para el desarrollo o para el cambio social han sido ampliamente estudiadas y aplicadas a diferentes programas y proyectos alrededor del mundo y Colombia no ha sido la excepción, sobre todo en procesos con jóvenes o adultos en zonas rurales o urbanas marginales; pero una comunicación con estas características extrañamente ha sido poco implementada con la niñez y mucho menos con énfasis en formación de ciudadanía activa. De ahí que esta tesis también se configure como un aporte teórico y metodológico para el desarrollo de esta clase de procesos.

Esta investigación está sustentada en una intervención social que usando como herramienta la comunicación propone el desarrollo de la ciudadanía de las niñas y los niños teniendo como ejes de trabajo y de análisis los conceptos de participación y empoderamiento, los cuales se reconocen ampliamente como componentes indispensables para la formación y ejercicio de la ciudadanía.

Es un estudio de tipo cualitativo y tiene como principales paradigmas teóricos la Investigación, Acción, Participación o IAP y la teoría de la mediación social propuesta por Manuel Martín Serrano (1977). En lo metodológico se planteó una sistematización de experiencias como mecanismo para la obtención de los insumos o datos de investigación que posteriormente fueron evaluados bajo unas categorías que tuvieron en cuenta los dos conceptos antes mencionados como ejes de investigación: la participación y el empoderamiento.

1.2. El objeto material de estudio. El proyecto “Chicos, Cámara, Acción”

Esta investigación tiene como punto de partida una intervención social enmarcada en un proyecto de televisión denominado “Chicos, Cámara, Acción”, que tuvo como objetivo permitir la participación real y efectiva de los niños y las niñas en la realización de un programa de televisión y adicionalmente los motivó a que analizaran su entorno social cercano, para que identificaran una problemática que consideraban relevante y posteriormente pensaran, diseñaran y pusieran en práctica una solución concertada por todo el grupo a este problema.

Para aclarar un poco más este objeto material de estudio, es adecuado ampliar las características de este proyecto televisivo y además hacer una breve contextualización del grupo de niñas y niños que formaron parte de la investigación y del entorno social en el que se realizó.

La idea de un proyecto de televisión donde la niñez tuviera una ingerencia real sobre su producción material y conceptual, constituye parte de una evolución del trabajo del investigador que desde hace varios años reparte su quehacer entre la realización de programas de televisión y su interés y puesta en práctica de talleres de fotografía y video con niños y niñas que habitan en zonas deprimidas de la capital del país. En el año 2013 se obtienen los recursos económicos necesarios para iniciar el proyecto y también se pone en marcha el diseño conceptual y metodológico de este trabajo de investigación.

En términos de producción y logística, el proyecto tuvo el apoyo del Canal 13 que aceptó el experimento televisivo de permitir la coautoría de los niños y las niñas en el producto, y a esto se sumaron los recursos económicos obtenidos al ganar un premio como mejor propuesta para televisión, dentro del Japan Prize de 2012, evento de televisión organizado por la NHK, la empresa de televisión pública más importante de Asia.

El proyecto de “Chicos, Cámara, Acción” se desarrolló en el barrio Lisboa, ubicado en la periferia de Bogotá, dentro de la localidad de Suba. Esta zona se caracteriza por estar habitada en un gran porcentaje por población desplazada por la violencia armada de las zonas rurales del país o también por el

desplazamiento que genera la pobreza y la falta de oportunidades que vive el campo colombiano.

Es un barrio que limita con el río Bogotá, tal vez el más contaminado del país, sus pobladores son personas de bajos recursos, que en su gran mayoría forman parte del sector informal de la economía. Desafortunadamente, también se caracteriza por tener la presencia de bandas delincuenciales que mantienen el sector en permanente inseguridad y con repetidos eventos de violencia debido, según algunos testimonios y noticias de prensa, al microtráfico de estupefacientes.

Este contexto poco motivador o generador de espacios de participación y empoderamiento de la niñez, permitió que la propuesta conceptual y metodológica de formar y desarrollar una ciudadanía activa en un grupo de niñas y niños habitantes de este barrio cobrara mayor interés investigativo. Si se lograba fortalecer en ellas y ellos una actitud y una percepción positiva sobre la importancia de ejercer su ciudadanía de manera activa, la premisa de la investigación estaría más que demostrada.

También se escogió este lugar porque ya se habían realizado allí talleres de fotografía para niños y niñas en el 2010 y 2011 y además porque se logró el apoyo muy importante de una organización local que formó parte activa del proyecto, la Fundación Il Nido del Gufo. Esta organización tiene una trayectoria y reconocimiento importantes en el barrio y posibilitó entre otras cosas la convocatoria de las niñas y los niños que participaron en el proyecto.

Aunque más adelante se hará una descripción más amplia del grupo de niños y niñas que participaron en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”, es de anotar acá que fueron cuatro niñas y cuatro niños entre 8 y 11 años, que en ese momento cursaban entre cuarto y sexto grado escolar y que pertenecían a familias de estrato 1 que vivían en arriendo o que estaban levantando sus casas con el esquema de autoconstrucción, algo muy típico de estas zonas de la ciudad.

A grandes rasgos, el proyecto de televisión constó de dos fases: una primera que consistió en un taller de alfabetización audiovisual y reportería que se

realizó con las niñas y niños participantes debido a que no tenían experiencia en el manejo de equipos profesionales de televisión y tampoco en las formas y procedimientos para narrar en televisión. Y una segunda fase, que fue la grabación de los diferentes segmentos que formaron parte del programa de televisión.

Como ya se indicó, durante todo el desarrollo del proyecto se implementó un esquema metodológico de sistematización de experiencias. Esto permitió obtener en momentos específicos de la intervención registros de diferente índole, como entrevistas, textos, dibujos, videos o cuadernos de campo, que permitieron posteriormente la reconstrucción de lo sucedido, incluyendo la visión y opiniones de las niñas y los niños; además de datos que dieron cuenta de los niveles y características de la participación y el empoderamiento que ellas y ellos evidenciaron durante la experiencia.

1.3. El objeto formal de estudio. La participación y el empoderamiento de la niñez

Tanto el diseño de la estructura narrativa del programa de televisión como el esquema de registro de la sistematización de la experiencia tuvieron la premisa de ofrecer espacios de participación para las niñas y los niños que les permitieran el mayor grado posible de decisión sobre lo que se debía hacer o cómo se debía realizar; motivando así la toma del control de las situaciones por parte de ellas y ellos y, por lo tanto, el desarrollo de su empoderamiento, tanto comunicativo como social.

Aclarando también que no se trataba de formar en las niñas y los niños una idea de exagerada suficiencia que los motivara a alejarse o rechazar la colaboración de los adultos; todo lo contrario, se trataba de fomentar relaciones entre pares y con los adultos donde el diálogo, el debate y el respeto fueran ideas y acciones fuerza.

Lo anterior permitió registrar y posteriormente evaluar dentro de las diferentes actividades que conformaron la intervención social y comunicativa la posible transformación o evolución en las actitudes, acciones y percepciones que los

niños y las niñas tuvieron en relación a sus capacidades y posibilidades para participar de manera efectiva y, por lo tanto, de asumir el control de las situaciones, evidenciando la generación de poder endógeno que representaba su empoderamiento individual y grupal.

Ahora que están detallados el objeto material y formal de la investigación, se puede avanzar definiendo el objeto de estudio de la siguiente manera.

Objeto de estudio.

El impacto que produjo una intervención sociocomunicativa en las acciones, actitudes y percepciones individuales y grupales de un colectivo de niños y niñas en relación a sus posibilidades y capacidades para participar y asumirse como personas empoderadas que pueden ejercer una ciudadanía activa.

1.4. Objetivo general. La comunicación como herramienta de construcción de ciudadanía en la niñez

Uno de los propósitos de este trabajo investigativo es caracterizar a la comunicación como una herramienta que posibilita la construcción de ciudadanía en grupos excluidos o marginados, como es el caso de la niñez actualmente en Colombia. Con esto se asume que el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños y las niñas es algo importante para la sociedad.

En general, la ciudadanía dentro de los esquemas democráticos occidentales vigentes es un elemento fundamental, porque es la que permite que estos sistemas se perciban como igualitarios no solo en lo político, sino también en lo social, cultural o económico. Con lo cual la ciudadanía es la que posibilita que la democracia sea valedera y se considere como el sistema civil, político y social más justo y equitativo en relación a otros sistemas sociales y políticos. Por lo tanto, si se anula o restringe la ciudadanía, la democracia pierde sentido.

De ahí que contribuir a formar y fomentar el ejercicio de la ciudadanía da como resultado un fortalecimiento de la democracia y, por lo tanto, que se mantenga el orden social basado en la igualdad. Como se verá más adelante, para la coyuntura actual que vive Colombia este concepto de igualdad es clave, debido

a que se avizora la posibilidad de un pacto de paz con el grupo insurgente más antiguo y numeroso del país. Esto puede generar, en primera instancia, el empezar a sentar las bases de una sociedad pacífica, cosa que se añora desde hace más de 60 años, pero también va a poner al descubierto el verdadero problema social que durante toda la historia de Colombia ha estado presente y que se ha ocultado bajo la excusa de señalar a la violencia armada insurgente como culpable de todos los males que aquejan al país. Este gran problema es la desigualdad social.

Con lo cual el propósito de este trabajo cobra más relevancia, además porque se entiende que ofrecer espacios de participación a la niñez, que les permitan a las niñas y a los niños ejercer su ciudadanía de manera pertinente e interesante para ellos y ellas, posibilitará que esta desigualdad social tan marcada empiece a disminuir, no solo porque ayudará a cambiar las actitudes y percepciones sociales de indiferencia o apatía frente lo que representa la ciudadanía y la democracia existentes actualmente en Colombia, sino porque es una generación que desde ya tiene la responsabilidad de empezar a construir una cultura de la paz y de igualdad social, preferiblemente mediante mecanismos de participación y acción social que contribuyan al desarrollo y bienestar de la sociedad. Por lo tanto, que las niñas y los niños ejerzan desde ya su ciudadanía de manera activa y propositiva es fundamental.

Aclarando que la noción de niñez que se plantea en esta investigación concibe a los niños y a las niñas como personas que pueden y deben participar de manera efectiva y genuina en el desarrollo de sus sociedades, ellos y ellas no son elementos neutros dentro de la estructura social; por el contrario, son agentes sociales a los que se les debe tener en cuenta sus opiniones e ideas acerca de las situaciones que los involucran o los afectan socialmente.

Lo anterior en contrapeso a las representaciones sociales vigentes de la niñez en Colombia que identifican a las niñas y a los niños como un grupo social en construcción, que todavía no tiene las herramientas emocionales y cognitivas suficientes para participar en las decisiones que se consideran importantes. Se asume que están en una etapa de preparación y de ahí su necesaria

escolarización, para que más adelante hagan adecuadamente la transición a la edad adulta y ahí si se integren realmente a la sociedad.

Esto se acentúa con el hecho de que las capacidades que son reconocidas como adecuadas para ejercer la ciudadanía están basadas en las que teóricamente poseen las personas adultas, capacidades que están vinculadas a una estructura emocional y cognitiva diferente a la de las niñas y los niños y que además apunta a otros intereses personales y sociales. No se reconocen otras formas de ejercer la ciudadanía diferentes a la que el paradigma de democracia tradicional planteó en la primera mitad del siglo pasado.

Esta representación social *adultocentrista* de la niñez en Colombia es un elemento clave a desvirtuar en este trabajo de investigación y se configura como un segundo propósito de la investigación.

Como se ampliará más adelante, las representaciones sociales se configuran como un sistema de juicios, valores, creencias, o formas de ver el mundo que los individuos interiorizan como propias, aceptando con esto el orden social establecido. En el caso de los niños y las niñas la representación social que impera se sustenta en la concepción de la niñez como una etapa de la vida en la cual los seres humanos requieren de cuidado y protección. Obviamente, no se quiere afirmar lo contrario; evidentemente los niños y las niñas requieren cuidado y protección, pero estas necesidades se relacionan erradamente a la incompetencia o falta de habilidades sociales, algo similar a lo que les sucedía a las mujeres o a los esclavos siglos atrás.

Según la teoría de la mediación social planteada por Manuel Martín Serrano (1977) y que ya se mencionó como uno de los paradigmas teóricos que sustenta esta investigación, estas representaciones son transmitidas a los integrantes de la sociedad a través de unas mediaciones sociales, que reproducen ese sistema de valores, juicios o visiones del mundo, principalmente a través de diferentes instituciones mediadoras como la familia, la escuela, la iglesia o los medios masivos de comunicación, entre otros.

Teniendo en cuenta que este trabajo es una investigación desde la comunicación, las mediaciones sociales que más interesan son las

denominadas *mediaciones comunicativas*, que se caracterizan por el manejo de la información pública de lo que acontece en la sociedad, generando representaciones de la realidad que reproducen el sistema que mantiene el orden social. Comúnmente, el control de esta mediación comunicativa la realizan expertos que hacen parte del sistema de los medios masivos de comunicación.

Surge entonces la pregunta, ¿qué clase de representación social puede producir un grupo social excluido social y comunicativamente cuando se le permite ejercer el control de la mediación comunicativa?. Una posibilidad de respuesta puede estar en el análisis del producto comunicativo resultante del proyecto de televisión que hace parte de esta investigación.

De acuerdo a lo anterior se plantea que los propósitos que motivan esta investigación se conviertan en dos hipótesis de trabajo que determinen el objetivo general de la misma, estas hipótesis son:

Primera hipótesis de trabajo:

La comunicación desde su perspectiva incluyente y participativa posibilita que la niñez como grupo socialmente marginado y/o excluido, descubra y desarrolle una ciudadanía activa, que esté adecuada a sus formas de expresarse, relacionarse y percibir el mundo y que además les permita incidir de forma efectiva en las situaciones que consideran importantes o que los afectan teniendo en cuenta sus intereses individuales y colectivos.

Segunda hipótesis de trabajo:

Cuando el control de la mediación comunicativa la ejerce un grupo que hasta ese momento había estado excluido o marginado social y comunicativamente, se pueden producir y/o promover cambios en la representación social de ese grupo que respondan a sus formas de ver el mundo y de percibirse a sí mismos.

Para lograr dar cuenta de estas dos hipótesis la tesis definió el siguiente objetivo general y tres objetivos específicos subsiguientes así:

Objetivo general:

Diseñar, implementar y evaluar una intervención social con un grupo de niñas y niños de una zona vulnerable de Bogotá que permita con el uso de la comunicación participativa, la formación y el desarrollo de su ciudadanía activa a través de la participación y el empoderamiento. Lo cual, a su vez, contribuye a transformar la representación social de la niñez al incluir la visión de los niños y las niñas.

1.5. Objetivos específicos. Sistematización de experiencias, análisis del producto resultante y evaluación de la participación y el empoderamiento

El primer objetivo específico para lograr el objetivo general fue implementar un proceso de sistematización de experiencias que registrara el desarrollo de la producción del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”, con lo cual obtener los materiales suficientes para posteriormente reconstruir la intervención permitiendo analizar cómo se dio y sobre todo por qué se dio de esa manera; logrando así tener referentes de las situaciones o circunstancias que pudieron haber afectado el desarrollo de la intervención tanto en los dos ejes de sistematización (la participación y el empoderamiento) como en el resultado material de la experiencia, que consistía en el programa de televisión propiamente dicho.

Pero además esta sistematización aportaría los insumos de análisis necesarios para desarrollar la evaluación del impacto en las actitudes, acciones y percepciones de los niños y niñas que hicieron parte de la intervención, en relación a sus posibilidades para participar en procesos comunitarios y a su empoderamiento individual y grupal.

El segundo objetivo específico estaba definido por el análisis del producto comunicativo resultante de la experiencia, es decir el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”. Este objetivo estuvo orientado a analizar cómo las niñas y los niños, al convertirse en personajes de una narración audiovisual, evidenciaban alguna clase de participación real y efectiva y además si se manifestaba algún nivel de empoderamiento individual o grupal. Estos análisis

se desarrollaron teniendo en cuenta la identificación de los diferentes roles y funciones narrativas que cumplían las niñas, los niños y los adultos dentro del programa de televisión, teniendo como referencia las relaciones de poder que se presentaron entre pares y con respecto a los adultos.

Adicionalmente se describieron y analizaron las temáticas que los niños y las niñas planteaban como importantes y cuál fue el tratamiento que les dieron, analizando así el empoderamiento comunicativo que manifestaron al decidir por unos temas dejando de lado otros y la forma en que decidieron justificar esta elección y luego la forma de exponerlos o tratarlos.

El tercer y ultimo objetivo específico consistió en la evaluación y análisis crítico del impacto de la intervención sociocomunicativa en los niños y las niñas, teniendo como ejes de análisis los niveles de participación y empoderamiento evidenciados. La intención era evaluar la posible transformación y/o evolución de las actitudes y las percepciones de las niñas y los niños frente a sus capacidades y oportunidades para participar y tomar el control de las situaciones evidenciando su empoderamiento individual y colectivo.

Esta evaluación estuvo dividida en dos momentos específicos. El primero tuvo en cuenta los materiales obtenidos durante el desarrollo de la intervención, con lo cual se logró hacer una caracterización de los diferentes niveles de participación y empoderamiento que se evidenciaron en cada una de las actividades que conformaron la experiencia; y adicionalmente se realizó una comparación entre el momento previo a la experiencia y el momento de finalización, para tener mayor claridad frente a la posible evolución de estos dos ejes de análisis.

El segundo momento de evaluación se realizó un año después de finalizada la experiencia, para determinar a mediano plazo la sostenibilidad de las actitudes y percepciones de los niños y las niñas que formaron parte de la experiencia acerca de sus posibilidades y capacidades para participar y su predisposición, motivación o posible vinculación a procesos sociales que dieran cuenta de su empoderamiento como ciudadanos activos.

Por último, agregar que todos los resultados obtenidos en el desarrollo de cada uno de estos objetivos específicos se integraron en una reflexión final que tenía la finalidad de determinar las repuestas a las hipótesis de trabajo planteadas y si el objetivo general de la investigación se logró alcanzar de forma adecuada.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN SOCIOHISTÓRICA DE CONCEPTOS Y TEORÍAS

2.1. Introducción

A continuación se desarrolla una revisión sociohistórica de los conceptos y teorías que forman parte de la propuesta teórica y metodológica de este trabajo. Se hará una referencia contextualizada de cómo ha sido la evolución de las diferentes nociones y teorías, integrando cuando sea necesario, experiencias, proyectos o programas que sirvan para describirlos adecuadamente.

Esta revisión está organizada para ir de lo general a lo particular. Por tal razón se iniciará con los conceptos estructurales que sustentan la investigación y luego se abordarán las nociones que se derivan de estos y que constituyen parte importante del diseño teórico y práctico. Estos conceptos estructurales son ciudadanía, niñez, participación, empoderamiento y, obviamente, comunicación.

Para el concepto de ciudadanía se iniciará con un breve recorrido histórico, evidenciando la evolución que esta ha tenido en la cultura occidental, hasta llegar a las propuestas actuales que integran los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas, influenciados en gran medida por el surgimiento de otras formas de relacionarse y representarse a través de las denominadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Posteriormente, dentro de este concepto de ciudadanía se hace énfasis en dos nociones que para este trabajo son relevantes: la noción de participación y la de empoderamiento. Para la participación se distinguen dos enfoques teóricos que engloban de manera general las diferentes aproximaciones que los

estudiosos han realizado, el primero el de la *participación ciudadana*, más relacionada con la interacción de los individuos con Estado, y el segundo que hace énfasis en la *participación comunitaria*, que recoge las reflexiones acerca de los mecanismos de participación orientados al desarrollo local y comunitario.

Para la noción de empoderamiento también se hace una clasificación que da cuenta de tres clases de empoderamiento: el personal, que está determinado por lo que los expertos denominan motivación intrínseca; luego se habla del empoderamiento empresarial, que aunque obviamente hace su énfasis en este sector, sus propuestas han sido aplicadas a la siguiente clase de empoderamiento, denominado comunitario, que se presenta principalmente en proyectos o experiencias de desarrollo local.

Dentro del concepto de niñez se hace una corta reseña de la evolución de las diferentes percepciones sociales que este grupo poblacional ha tenido hasta llegar a la actualidad. Se resalta la importancia del surgimiento reciente de la sociología de la niñez y el progreso que a nivel jurídico ha tenido el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas, pero también la falta de materialización de esta jurisprudencia en las prácticas sociales que conciernen a la niñez.

Se aborda el tema de la ciudadanía de la niñez y lo que implica otorgarles derechos de participación activa en las decisiones que les incumben. Nuevamente se dividen los diferentes abordajes investigativos que se han desarrollado en tres grupos: las investigaciones desde lo cultural, los análisis desde lo político y los estudios acerca de los contextos en los que habitan los niños y las niñas.

Más adelante, teniendo en cuenta que este trabajo se enmarca en una intervención social participativa, se revisa de forma sucinta cómo se han orientado esta clase de intervenciones y se centra la revisión en experiencias o proyectos sociales participativos desde la comunicación, centrándose en los que tienen como objetivo el fomento de la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas como ciudadanos activos. Se describen cuáles han sido sus características teóricas y metodológicas y se ofrecen también algunas que sirven de antecedente a la experiencia de “Chicos, Cámara, Acción”.

Es de aclarar que la revisión de procesos o experiencias relacionadas con esta investigación en Colombia son descritas en el Capítulo 5, porque se considera que en ese apartado contribuyen a contextualizar de mejor forma el trabajo realizado.

Por último, se hace una revisión del concepto de sistematización de experiencias, debido a que es una estrategia de abordaje metodológico importante dentro del diseño de la investigación. Se hace una descripción de la evolución teórica y de la implementación que la sistematización de experiencias ha tenido desde su aparición, sus avances y retrocesos, para luego resaltar cómo ha sido aplicada a procesos investigativos y participativos con niños y niñas y sus implicaciones en términos de producción de conocimiento teórico.

2.2. Revisión de las nociones de ciudadanía

Desde todas las ciencias sociales y con diferentes énfasis, se han hecho diversos aportes a la noción de ciudadanía intentando delimitar las relaciones, las prácticas, los valores y las concepciones que han ido moldeando esta idea que actualmente tiene una vigencia y un protagonismo notorios, debido principalmente a las nuevas formas de asumirse como ciudadano y de ejercer la o las posibles ciudadanías. Es un concepto que adicionalmente ha sido elaborado y transformado incesantemente por las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas a través de la historia y que no siempre ha generado consenso frente a su definición.

La ciudadanía nace en la antigua Grecia de la mano de otro gran aporte de la cultura griega clásica, la democracia. Se puede afirmar que antes de la democracia no existía la ciudadanía y que esta es, desde entonces, la condición básica para que a los seres humanos que forman parte de una comunidad les sean reconocidos sus derechos. Es entonces a finales del siglo VI a. C. bajo el mandato de Clístenes, cuando se da el paso del modelo aristocrático representado por la idea de la *Eunomía*, al democrático, basado en la *isonomía* que pretendía la igualdad de los ciudadanos respecto a las leyes. Posteriormente Pericles evoluciona el modelo a la denominada

“Democracia Radical” que significó una mayor participación de la ciudadanía en las decisiones políticas del Estado.

Aunque la democracia griega ha sido criticada en relación a su verdadero espíritu participativo, ya que en la práctica los que podían acceder al privilegio de ser ciudadanos era muy pocos, como lo plantea David Held (2001, p. 32) *“Incluso en Atenas, el demos, estaba enteramente compuesto por hombres adultos, con un estricto origen ateniense”*, donde los esclavos, las mujeres y obviamente los niños y las niñas estaban excluidos de este derecho. Aún así, los aportes que se generaron en esta época, como la construcción de una democracia y el otorgamiento de unos derechos y deberes ciudadanos, fueron invaluable al desarrollo de la ciudadanía moderna.

Posteriormente en Roma son adaptados los conceptos de democracia y de ciudadanía a las condiciones políticas y sociales que exigió la realidad del vasto Imperio Romano. La ciudadanía pasó de ser reconocida a unos selectos ciudadanos de la Polis Griega a ser implementada de manera diversa no solo a los romanos, sino también a los pobladores de los nuevos territorios conquistados. Como lo describe Horrach (2009, p. 7): *“Básicamente, el modelo romano implicaba la creación de distintos grados de ciudadanía. Por ejemplo, se permitía a los esclavos que en algún momento pudieran conseguir esta condición, y también podían tener acceso a ella individuos pertenecientes a las tierras conquistadas por el imperio”*. Aún así continuaban excluidas, las mujeres y la niñez. Pero tal vez la transformación más importante que se consolidó en este periodo fue el *Cosmopolitismo Estoico*, que aunque muchos estudiosos también lo referencian en Grecia, es en Roma donde se plantea de manera más estructurada. Este consistía en reconocer una especie de ciudadanía cosmopolita que trascendía la ciudadanía ligada a los Estados; de hecho, los estoicos –como Zenón de Citio, que vivió cerca del 300 a. C.– defendían la idea de que todas las personas que habitaban el mundo, y en esa época el imperio romano abarcaba todo lo que se consideraba el mundo conocido, eran parte de una comunidad máxima llamada humanidad. Nuevamente Horrach aclara al referirse a esta ciudadanía globalizadora *“Lo que une se pone por encima de las diferencias, y se juzgan éstas como rasgos artificiales adheridos a lo que es esencial. Esta consideración con el todo hace que la ética estoica sea*

particularmente respetuosa y no excluyente” (Horrach, 2009, p. 7) Nos es extraño que en estudios recientes sobre ciudadanía esta idea esté siendo revisada para asimilarla a contextos actuales de alta migración y discriminación, sobre todo en países receptores de un gran número de población extranjera.

Con la caída del Imperio romano, la cultura occidental ingresa en el mundo medieval, apareciendo en escena la autocracia bizantina que desplazará a la democracia y con ello a la ciudadanía. Solo hasta el siglo XVIII, con la conformación de los Estados Nación, volvemos a tener evidencias en Europa y Estados Unidos del resurgimiento de esquemas democráticos y de no fáciles conquistas de derechos ciudadanos.

Para describir el periodo histórico entre el siglo XVIII y el XX en relación al resurgimiento de la ciudadanía hacemos un salto al año 1949, cuando un historiador y autodenominado sociólogo británico llamado Thomas H. Marshall realiza una conferencia en la Universidad de Cambridge, denominada *Ciudadanía y Clase Social*, que se convirtió en referencia obligada para todos los teóricos y estudiosos de la ciudadanía. No solo porque hace un recuento de las transformaciones sociales que desde el siglo XVIII dieron lugar a la ciudadanía moderna del siglo XX, sino además porque planteó que la ciudadanía en términos históricos estaba dividida en tres clases, las cuales han sido tenidas como base para análisis contemporáneos de la ciudadanía. Estas tres clases o partes son: lo civil, lo político y lo social, y cada una está conformada por una serie de derechos y deberes ciudadanos que se fueron alcanzando a lo largo de estos tres siglos.

Como el mismo Marshall afirma al referirse a los periodos de formación de estos tres elementos, *“sin forzar demasiado la precisión histórica, es posible asignar el período formativo en la vida de cada uno de ellos a un siglo diferente —los derechos civiles al siglo XVIII, los políticos al siglo XIX, y los sociales al siglo XX”* (Marshall, 1949, p. 304).

Lo relevante del planteamiento de las tres partes que componen la ciudadanía moderna realizado por Marshall es que permitió identificar los diferentes derechos que conforman *idealmente* la ciudadanía y las esferas sociales e

institucionales que intervienen en su otorgamiento. Así por ejemplo, en la división de lo civil agrupa los derechos que corresponden la libertad individual, al derecho a la propiedad y a la justicia equitativa, ubicando a los tribunales como las instituciones donde este elemento civil se exige y se otorga. Para la parte política identifica el derecho de los ciudadanos a participar en el ejercicio del poder político, ya sea siendo elegido o eligiendo a un representante. Las instituciones que estarían dentro de esta esfera serían para el caso británico de la época, el Parlamento o los Consejos de gobierno locales.

Para la parte social, que es tal vez la que actualmente ha generado mayores análisis y no pocos cuestionamientos, Marshall dice:

“Con el elemento social me refiero a todo el espectro desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales.” (Marshall, 1949, p. 302)

Marshall evidencia esto en un momento histórico en el que el denominado Estado de Bienestar en Europa y Estados Unidos se convierte en una realidad institucionalizada, donde ya no se cuestiona su necesidad, sino la manera de aplicarlo de acuerdo a los requerimientos sociales y económicos de cada país.

Los aportes y cuestionamientos posteriores a lo propuesto por Marshall giran en su mayoría, alrededor de la parte social y obedecen obviamente a los cambios sociales, demográficos y tecnológicos que han surgido en el mundo desde la segunda mitad del siglo XX. Los principales logros en relación a la conformación de un Estado de Bienestar en la primera mitad del siglo XX se verían cortos a los retos y desigualdades que surgieron posteriormente al quebrarse el consenso frente a lo que significa una ciudadanía social y un Estado de Bienestar para todos. Se descubre que el bienestar social no solo radica en el otorgamiento de bienes y servicios, que obviamente nadie considera inadecuado, sino adicionalmente a estos ofrecer la posibilidad de desarrollar capacidades que brinden autonomía y derechos equitativos para

todas las personas, respetando y valorando las diferencias y no anulándolas en aras de una neutralidad o igualdad ilusoria. Una ciudadanía con plena libertad para decidir como individuos sobre su propia vida e incidir en el bienestar de su comunidad.

Es de resaltar que hasta ese momento, por lo menos en el mundo occidental, las mujeres no empiezan a ser reconocidas como ciudadanas con plenos derechos civiles, políticos y sociales. Pero la niñez continua relegada en términos del reconocimiento de su ciudadanía formal, y aunque los avances alcanzados con el establecimiento de un Estado de Bienestar obviamente acogían a las niñas y a los niños, sus posibilidades de participación estaban condicionados por la familia o la escuela. Como el mismo Marshall afirma al hablar de la importancia de la educación de los niños y las niñas, *“La educación de los niños tiene implicaciones inmediatas para la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. Trata de estimular el crecimiento de ciudadanos en potencia”* (Marshall, 1949, p. 310). De esta argumentación se puede concluir que para Marshall los niños y las niñas todavía no son ciudadanos y la educación tiene la misión de prepararlos para ello.

Otro punto importante es que en ese momento la participación de los ciudadanos en la creación e implementación de las políticas y decisiones gubernamentales no era decididamente incluida, se enmarcaba casi exclusivamente a los momentos o circunstancias en los que el Estado requería de su participación, que en la práctica se producía a la hora de elegir representantes del gobierno. Algo que no ha cambiado notoriamente desde entonces.

2.2.1. Enfoques actuales del concepto de ciudadanía

En la actualidad el concepto de democracia y ciudadanía propuestos por Marshall en 1949 son ampliamente analizados y reconfigurados teóricamente debido a las nuevas necesidades y problemáticas que han surgido en el mundo con el advenimiento de la Guerra fría y su posterior terminación, y para las cuales las estructuras democráticas originadas en ese entonces se reconocen como desgastadas o más aún insuficientes.

Se evidencia una enorme dualidad entre los análisis de los sistemas democráticos debido, por un lado, al reconocimiento general de que son los que más concuerdan con las necesidades de justicia social que requiere la sociedad y, por el otro, la insatisfacción por las inequidades que esconde el sistema democrático surgido en el siglo XX, en su intención de homogenizar la noción de ciudadano, desconociendo las diferencias individuales y grupales que existen en una sociedad; en otras palabras, era una democracia que otorgaba derechos a un ciudadano “ideal” y además restringiéndolos a los límites materiales y simbólicos de los Estados nacionales. Como lo ejemplifica Salazar (2010, p. 21) al referirse a los sistemas constitucionales consolidados en el siglo pasado *“no dejan de dar muestras de un cierto agotamiento ante un mundo singularmente vertiginoso, interconectado y en el que las razones de la economía se imponen sobre las de la política. Un mundo cuyo espacio se amplía y en que el tiempo se acelera.*

Todas estas reclamaciones surgen de circunstancias sociales, culturales y políticas como las generadas por las grandes migraciones de personas desde regiones marginales sumidas en la pobreza, a las regiones con economías más sólidas que ofrecen oportunidades de trabajo, pero pocos o nulos derechos ciudadanos y mucho menos condiciones para la participación. Fenómeno que se evidencia no solo a nivel internacional, sino también a nivel interno dentro los mismos países, a lo cual se suma la falta de reconocimiento de los derechos democráticos para las minorías étnicas, culturales, sexuales o políticas y, por otro lado, a la irrupción de las nuevas tecnologías como una forma de relacionarse de manera global y donde las ciudadanías otorgadas por los Estados nación son desbordadas o pierden el monopolio de las oportunidades de ofrecer participación.

Es por esto que las propuestas que vienen desarrollando teóricos y académicos de todas las tendencias en relación a las actuales democracias, sobre todo desde la década de los 80 del siglo pasado, giran en torno a la necesidad de ofrecer las condiciones institucionales y sociales para que las personas se conviertan en ciudadanos activos, donde la participación democrática de todos los sectores de la sociedad civil esté presente en las

decisiones de tipo material, simbólico, jurídico y político que los afectan (García Canclini, 1995), y no solo se quede en el reconocimiento formal.

Otro elemento importante que influye en la actual reconfiguración del concepto de ciudadanía es el cuestionamiento de la estructura vertical en la que está sustentado el sistema democrático. El esquema representativo de unos pocos decidiendo y actuando en representación de la mayoría está entrando en crisis, las nuevas nociones de ciudadanía y de democracia están actualmente en una reconfiguración histórica que empieza a esbozar una manera diferente de asumirse como ciudadano y donde el tema de la participación genuina es imperante.

Es importante anotar también el surgimiento de conceptos que cobran cada vez más atención teórica. Nociones como nuevas ciudadanías, ciudadanía global, ciudadanía urbana, ciudadanía digital, ciberdemocracia, ciudadanía activa o participación ciudadana, política, social, comunitaria o más recientemente la e-participación, entre otros, son algunos conceptos que desde el análisis teórico y desde las normas y leyes jurídicas están siendo tenidos en cuenta por los Estados para reacomodarse a las nuevas exigencias que requiere el desarrollo social, político, económico y cultural. Aunque algunos de estos conceptos serán abordados con mayor detalle más adelante, a continuación se hará énfasis en la revisión del concepto de participación, no solo porque es uno de los temas clave en las reconfiguraciones de las actuales democracias, sino también porque lo es para el objetivo del presente trabajo.

2.3. Clases de participación: ciudadana y comunitaria

Al empezar a surgir de manera progresiva reclamaciones por una ciudadanía real –o como se denomina en algunos textos especializados una ciudadanía sustantiva–, en contraposición a una ciudadanía formal o normativa que ha generado indiferencia y/o rechazo de los ciudadanos hacia el Estado y sus mecanismos de relación con la sociedad. Esta ciudadanía sustantiva se plantea como la posibilidad de tener derechos y además la capacidad para ejercerlos (Bottomore, 1991), reclamando por tanto la participación de los ciudadanos en

la construcción de la sociedad de la que forman parte y no una participación restringida casi exclusivamente a los espacios tradicionalmente establecidos por los Estados. Por tal razón, la noción de participación ha venido cobrando gran relevancia teórica y su incorporación en políticas y legislaciones es cada vez más evidente, aunque su real implementación sigue siendo cuestionada.

Debido a la gran cantidad de producción teórica que se ha generado alrededor de la idea de participación de los ciudadanos en sistemas democráticos contemporáneos, es menester en este punto hacer un primer acotamiento a esta revisión y plantear una primera división general en relación a las clases de participación que abordan la gran mayoría de los estudios al respecto. Por un lado están los que analizan la participación de los ciudadanos en relación con el Estado; este segmento de análisis está enfocado al tipo de participación denominada *ciudadana*. El segundo tipo de participación es la que tiene ver con la relación de los ciudadanos y el desarrollo de sus entornos locales de manera auto gestionada y es la denominada participación *comunitaria*. Estos dos tipos de participación, la *ciudadana* y la *comunitaria*, engloban en gran medida otros tipos o denominaciones que se plantean en diversas aproximaciones teóricas acerca de la participación.

En cuanto a la participación ciudadana, se puede afirmar inicialmente que la democracia siempre ha estado ligada a las ideas de igualdad y ciudadanía, dentro de las cuales está implicada por lo menos a nivel teórico, la participación de los ciudadanos. Es una idea que aparece en la Antigua Grecia por medio de la *isonomía*, la cual, como ya se describió anteriormente, permitía la igualdad de los ciudadanos frente a las leyes y, por lo tanto, la participación de estos en la toma de las decisiones de los gobiernos a través de las asambleas de ciudadanos o la denominada *democracia directa*.

En la otra versión de la democracia, *la representativa*, donde los ciudadanos están representados por unos elegidos que deciden y ejercen el poder en nombre de todos y que es la que actualmente se implementa en la mayoría de las democracias de occidente, es donde se presentan actualmente las reconfiguraciones al sistema democrático para hacerlo más participativo, debido a las insuficiencias mencionadas en el apartado anterior que surgieron

en la segunda mitad del siglo XX y que dieron como resultado la denominada *desafección democrática* que a escala mundial se ha convertido en un problema principal de los sistemas democráticos representativos. Algunos teóricos como Ginsborg (2010) para el contexto europeo o Brewer-Carias (2011) para Latinoamérica, han orientado sus esfuerzos a plantear una unión de estas dos visiones de la democracia como solución a la necesidad de implementar una participación ciudadana acorde a los retos presentes y futuros y que vuelva a interesar e implicar activamente a los ciudadanos fortaleciendo así la democracia.

Estos esfuerzos teóricos, junto a cambios culturales, económicos y sociales de la pos Guerra fría en Europa y Estados Unidos y a la consolidación de democracias de tercera generación en América Latina, han generado un reconocimiento positivo frente a las nuevas reestructuraciones y modernizaciones de las formas de administrar y gestionar lo público por parte de algunos analistas, como por ejemplo Ganuza (2010) para el caso de Europa, cuando afirma que empiezan a aparecer, sobre todo a nivel local o municipal modelos de gestión pública que tienen como característica intentar hacer confluir la participación ciudadana con la eficiencia administrativa, con el fin de fortalecer las instituciones y revitalizar la implicación de la ciudadanía. O como lo describe Pogrebinski (2013) para el caso latinoamericano, donde se han producido grandes cambios en los sistemas democráticos desde la década de los 90 del siglo XX. Prueba de ello es que en casi todos los países se implementaron reformas constitucionales profundas que permitieron incluir mecanismos de participación ciudadana, con estrategias de democracia directa o también denominada participativa en algunos países como Venezuela y Uruguay o de una mezcla entre participativa y representativa, como quedó estipulado en la constitución colombiana de 1991. Con lo cual los avances en participación ciudadana según esta investigadora son evidentes.

Sin embargo y pese a estos importantes avances, no es arriesgado asegurar que la desafección ciudadana frente a la democracia prevalece y en muchos países se incrementa debido a múltiples factores que van desde el incumplimiento de propuestas electorales por parte de los líderes, pasando por exceso de burocracia, falta de mecanismos de comunicación efectivos entre los

ciudadanos y el Estado, desconexión de los partidos políticos con la ciudadanía, corrupción y falta de transparencia. Como lo expone Garrido (2013) al afirmar que esta desafección ciudadana a nivel mundial debilita la democracia representativa y frena la consolidación de una democracia participativa. Parece ser que los avances para desarrollar una participación ciudadana efectiva se quedan cortos y requieren de estrategias sociales para una mayor apropiación por parte de los ciudadanos de su rol dentro de la sociedad y una mejor implementación por parte de las instituciones estatales para ofrecer espacios efectivos y genuinos de participación ciudadana.

Pasando al otro tipo de participación, a la participación *comunitaria*, es necesario anotar inicialmente que es un tipo de participación que tiene sus raíces en las regiones denominadas del Tercer Mundo o países periféricos y empieza a aparecer en la década del 60 del siglo pasado como respuesta al fracaso del proyecto desarrollista que imperó en estas zonas del planeta durante las décadas anteriores. Como lo señaló Fals Borda (1987) uno de los teóricos más relevantes de este tipo de participación, al hacer sus observaciones sobre lo que para él era una participación comunitaria auténtica, en contraposición a las fracasadas políticas desarrollistas a las que describió como un modelo eurocéntrico de sociedad que se impuso en los países subdesarrollados, reproduciendo el colonialismo intelectual y la dependencia económica. A su vez, la participación comunitaria la planteaba como una forma de incentivar la autonomía y la defensa de lo propio, en la construcción de un poder popular real con ingerencia de los ciudadanos en las decisiones de diseño y control de los planes sociales que los afectaban.

Con esto ya se evidencia que la participación comunitaria no se limita solamente a lo que tiene que ver con la relación de los ciudadanos y el Estado. No es solamente una participación que busca reconocimiento y ejercicio de los derechos otorgados por el Estado y sin desconocer la importancia de esta clase de participación, va más allá y se enfoca en el desarrollo comunitario donde la autogestión, la autonomía y el empoderamiento de los ciudadanos son asuntos clave. Se puede afirmar que propende más por el poder que nace dentro de las comunidades que por el que les ofrece el Estado.

Estas características de la participación comunitaria han permitido que las propuestas teóricas de democracia se replanteen e incluyan la acción colectiva como un vector importante dentro de las concepciones contemporáneas de democracia, donde las prácticas participativas que surgen desde las comunidades generan nuevos tipos de relación entre los ciudadanos y el Estado, (Pliego, 2000).

A nivel institucional, debido a los replanteamientos teóricos en torno a la democracia y a la ciudadanía que este tipo de participación ha generado, son muchas las entidades y organizaciones de alcance mundial que empezaron a fomentar su aplicación en las políticas de desarrollo de casi todos los países democráticos.

En los años 80 de siglo pasado, teniendo en cuenta la incidencia de las experiencias de base en las políticas sociales y económicas de la década anterior, se empiezan a evidenciar aportes de organizaciones como la Unesco, la FAO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD o la Oficina Internacional del Trabajo OTI, en torno a la importancia de fomentar la participación comunitaria (Fals Borda, 1987). En 1996 el Banco Mundial publica su libro maestro sobre participación, resaltando la importancia de incluir a la gente afectada por las intervenciones de desarrollo en los procesos de decisión. También en los 90 en las Naciones Unidas se empieza a integrar la promoción de la participación como elemento preponderante en sus programas de cooperación técnica en lo económico y lo social. El Banco Interamericano de Desarrollo en 1997 edita un libro de consulta sobre participación donde recalca que la participación no es simplemente una idea, sino una nueva forma de cooperación para el desarrollo de esa década (Kliksberg, 1999).

Con estos avances en relación a la promoción y fomento de la participación comunitaria como estrategia fundamental para generar desarrollo local y al mismo tiempo fortalecer la democracia participativa, se esperaría que para el inicio del milenio la situación en relación al desarrollo de los pueblos marginados fuera distinta. Pero al igual que el otro tipo de participación, *la ciudadana*, esta tampoco ha logrado abrir la puerta de la igualdad social, económica y cultural; las llaves siguen escondidas en diferentes problemas que

tienen que ver principalmente con el peligro que representa para los gobiernos perder o facilitar a los ciudadanos el control de la planificación y la gestión pública y además a un bajo despliegue de estrategias de empoderamiento de los ciudadanos en torno a la exigencia de sus derechos y a su vinculación activa al desarrollo de sus localidades. Aún así, la participación comunitaria sigue siendo percibida como una gran oportunidad para lograr cerrar las brechas de inequidad que existen sobre todo en países donde la pobreza y la exclusión son evidentes y donde los proyectos y experiencias comunitarias de diversa índole continúan siendo un elemento trascendental en el empoderamiento de las personas como ciudadanos activos y generadores de desarrollo en sus comunidades.

2.4. Clases de empoderamiento: Individual, organizacional y comunitario

La relación que existe entre las reconfiguraciones que han tenido las democracias occidentales –por lo menos de manera formal o normativa, aunque no todavía de manera práctica y mayoritaria, como ya hemos descrito anteriormente– se realizan en gran medida en respuesta a las luchas ejercidas por diferentes agentes y grupos sociales en busca de una participación democrática efectiva y vienen acompañadas por un concepto que desde finales de los años ochenta ha sido analizado teóricamente, el del empoderamiento.

Derechos democráticos, participación, desarrollo social y empoderamiento son nociones que se relacionan y que varios teóricos han descrito como complementarias en las transformaciones que ha tenido la sociedad sobre todo en relación a la inclusión de sectores históricamente marginados (Friedman, 1992; Durston, 1999; Pineda, 1999). A continuación se hará un breve recuento de las principales aproximaciones que se han hecho en relación a este concepto, fundamental para esta investigación.

Una de las dimensiones teóricas desde las cuales ha sido abordado el empoderamiento, sobre todo desde la psicología, es el empoderamiento a nivel individual. Partiendo de los importantes aportes de McClelland (1961) acerca de la motivación humana, en los cuales pudo constatar con estudios propios y

de otros colegas que personas con una alta necesidad de logro tenían mayor iniciativa y éxito en sus acciones y eran menos susceptibles a la influencia de otras personas, empezando a introducir una idea fundamental en la caracterización del empoderamiento individual: la de la *motivación intrínseca*, que se define como la conducta que lleva a las personas a realizar acciones por la satisfacción de hacerlas sin tener una motivación externa, o también denominada *motivación extrínseca* (Deci y Ryan, 1985). Pero tal vez lo más interesante de estos aportes es que McClelland determinó que la *motivación intrínseca* se puede aprender y fomentar en los seres humanos y que es fundamental para su desarrollo social y económico (McClelland, 1989).

Esta teoría de la motivación ha sido aplicada a muy diversas aproximaciones del empoderamiento personal, llegando a conceptos muy interesantes como el *empoderamiento intrínseco* que Pick y Sirkin (2011) conciben como las conductas motivadas de manera intrínseca derivadas del aprendizaje y fomento del autocontrol, autonomía y autoeficiencia en los individuos que tienen resultados en los diferentes ámbitos de la vida de una persona. Es una transformación interna que genera la sensación y la habilidad de poder cambiar su realidad y a partir de ahí promover el desarrollo de su contexto.

Otra de las dimensiones teóricas que estudia el empoderamiento es la que surgió a finales de los ochenta y que tiene que ver con su efecto en las organizaciones. Esta clase de abordajes se dieron debido a necesidades de cambio que requería el sector empresarial para hacer que las organizaciones fueran más eficientes, creando mecanismos de interacción donde los empleados se sintieran empoderados y desarrollaran todas sus capacidades. Uno de los estudios relevante en este sentido es el que realizaron Thomas y Velthouse (1990) donde describen el empoderamiento como una Gestalt compuesta de cuatro nociones básicas: 1) el sentido, que tiene que ver con la relación que hay entre las creencias, comportamientos y valores de una persona y el rol que desempeña dentro de una organización; 2) la competencia, que enmarca las habilidades y destrezas para realizar una tarea adecuadamente; 3) autodeterminación, que es definida como la sensación de autonomía o control que tienen las personas acerca del trabajo que desempeñan, y 4) el impacto, que se refiere a la percepción que tienen los

individuos acerca de la influencia estratégica, administrativa u operativa que tiene su trabajo en los resultados finales de un proceso organizativo. Es de aclarar que la autodeterminación se enfoca en la sensación de control sobre el trabajo personal y el impacto lo hace en la sensación de control sobre los resultados organizacionales. Estas cuatro nociones integran aportes de estudios previos, logrando dar una visión mucho más variada sobre los elementos a tener en cuenta para incentivar el empoderamiento dentro de las organizaciones.

Posteriormente, Spreitzer (1997) hace otro aporte importante al hacer estudios de campo relacionando estas cuatro dimensiones del empoderamiento organizacional con los resultados esperados de este empoderamiento, tales como efectividad, satisfacción y esfuerzo laboral, comprobando que los empleados requieren experimentar cada una de las cuatro dimensiones para obtener esta clase resultados planteados.

Otro aporte importante desde esta vertiente de análisis del empoderamiento la hacen Conger y Kanungo (1988) cuando afirman que el empoderamiento no consiste solamente en delegar la autoridad o el acceso a los recursos de la organización, va mucho más allá, y retomando las teorías de la motivación, afirman que el empoderamiento organizacional efectivo es el que surge de una construcción motivacional que genera en los individuos una sensación de autodeterminación y, por ende, un alto grado de motivación para la autoeficiencia, lo cual requiere una cultura organizacional que motive el empoderamiento entre pares y colaboradores para tener un ambiente organizacional adecuado. Y plantean una serie de estrategias que contribuyen a disminuir el desempoderamiento, señalando determinadas características que identifican a una organización con miembros empoderados. La idea del cambio necesario en la cultura empresarial para que el empoderamiento dentro de las organizaciones sea efectivo es también recogida por Wilson (1997), quien complementa diciendo que el verdadero empoderamiento necesita de un alto grado de cohesión, colaboración mutua y lealtad entre las personas que conforman la organización, lo cual implica, como cualquier cambio cultural, un proceso que lleva tiempo, gran esfuerzo y retroalimentación constante.

La otra gran dimensión de abordaje teórico sobre el empoderamiento es la que está relacionada con lo comunitario, que tiene sus raíces en las experiencias organizativas y de desarrollo local que se vienen implementando en muchos lugares de los países del Tercer Mundo desde los años sesenta, que como ya se mencionó, se presentan como respuesta al sistema desarrollista que empezó a evidenciar su inoperancia en esa época y por lo tanto muchas de esas experiencias de trabajo organizativo local, que en su gran mayoría respondían a necesidades vitales de esas comunidades, se convierten en fenómenos sociales que llaman la atención de los teóricos y académicos de diferentes áreas del conocimiento, que empezaron a evidenciar al empoderamiento como un elemento fundamental en todas estas experiencias.

Pero es en la década de 1980 cuando el tema cobra relevancia y surge una gran cantidad de investigaciones que tienen como eje central el empoderamiento social o comunitario y desde entonces continúa siendo analizado por diferentes disciplinas y ciencias sociales, dando como resultado una gran diversidad de aproximaciones teóricas, de las que se pueden mencionar tres enfoques principales: 1) el enfoque del empoderamiento comunitario para el desarrollo, 2) el empoderamiento para dar participación a grupos excluidos o segregados como minorías étnicas, de género, sectores campesinos y en general a todos los que, como describió Paulo Freire (1970), han sido oprimidos y 3) el empoderamiento como generador de democracia y equidad social. Aunque como sucede en todo intento de clasificación de este tipo, en muchos casos estos énfasis se solapan o fusionan de acuerdo a las características de las experiencias y contextos que abordan.

Para llevar a cabo una revisión a la gran variedad de aproximaciones al concepto de empoderamiento comunitario, se hará una descripción de las diferentes definiciones que algunos de sus principales teóricos han hecho, evidenciando sus énfasis y obviamente teniendo en cuenta sus aportes en relación con el objetivo de esta investigación.

El empoderamiento en casi todos los análisis es descrito como un proceso de construcción en diferentes niveles. Rappaport (1987) por ejemplo, en su intención de ubicar al empoderamiento como el objeto central de estudio de la

psicología comunitaria, afirma que es una construcción multinivel que se aplica tanto a los ciudadanos, como a organizaciones o vecindarios, sugiriendo que su análisis tenga en cuenta el contexto de las personas. Define además que el empoderamiento posee dos elementos fundamentales que se complementan: por un lado la determinación individual sobre la vida propia y por el otro la participación democrática en la vida de la comunidad a la que se pertenece, con lo cual se puede establecer que un requerimiento para que se produzca el empoderamiento a nivel comunitario es que se genere también a nivel individual.

Rowlands (1997) complementa esta argumentación cuando afirma que la dimensión del “empoderamiento colectivo”, como lo denomina esta autora, está fuertemente relacionado con la dimensión del empoderamiento personal y sin este es muy difícil para las personas ser activas colectivamente, generándose una interrelación de ambas dimensiones que se retroalimenta constantemente, donde participar en un grupo puede producir empoderamiento individual y a su vez el empoderamiento del grupo se alimenta de la motivación de sus integrantes.

Otro de los aportes relevantes de Rowlands y otros teóricos del empoderamiento es relacionarlo con el ejercicio del poder, permitiendo de esta manera una reflexión acerca de cómo se distribuye, cómo se controla y cómo lo usan grupos o personas específicas en determinados contextos espacio-temporales.

El empoderamiento como noción de poder permite entonces demarcar sus definiciones en relación, por ejemplo, con aproximaciones convencionales del poder, como el *poder sobre* u otras que tienen que ver con el denominado poder generativo, denominados el *poder para*, el *poder con* o *poder desde dentro*, donde el empoderamiento adquiere diferentes énfasis de acuerdo a cada una de estas interpretaciones del poder, pero siempre teniendo como eje de análisis la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones que les afectan, ya sea en las estructuras políticas formales o en otros espacios colectivos donde se determinan y deciden sus intereses.

Uno de los aportes más interesantes en este sentido es el que hace Nicolás Pineda cuando describe la relación entre desarrollo y ciudadanía, poniendo a esta última como requisito necesario para que se manifieste un desarrollo efectivo. Esta visión del desarrollo implica un replanteamiento de cómo se ejerce el poder y de cómo participan de él las comunidades. La ciudadanía es el motor del desarrollo local y requiere de una participación ciudadana activa, pero para que esta clase de participación se logre es requisito la generación de empoderamiento o como este autor lo describe “la creación neta de poder” (Pineda, 1999, p. 3), que implica la educación, la organización y el desarrollo político sobre todo de la población marginada. Porque el cambio social no puede ser producido *desde arriba*, y para que la gente se haga cargo de su propio destino necesita algo más que participación. Y ese *algo más* es el empoderamiento, que implica un proceso de aprendizaje y organización y que generalmente tiene el acompañamiento de personas u organizaciones externas que facilitan el proceso de surgimiento del poder hacia el interior de las comunidades y con ello el desarrollo local.

Con este breve recorrido se puede concluir que la evolución de las democracias occidentales han dado como resultado la posibilidad de ejercer una ciudadanía activa que puede tener incidencia en la toma de decisiones que afectan a la sociedad. Pero para que esta ciudadanía sea ejercida verdaderamente, requiere de la participación real y no formal de los ciudadanos, cosa que hasta el momento sigue en intenso debate y análisis por parte de la Academia y de diferentes organizaciones nacionales e internacionales, en relación a su falta de implementación y a la creciente demanda por parte de grupos y comunidades que históricamente han estado marginados de los procesos de desarrollo y bienestar social.

Este marginamiento del poder ha tenido como respuesta el surgimiento de procesos comunitarios locales de desarrollo, que han sido desde hace unas décadas motivo de estudio, configurando un marco teórico importante en torno al concepto de empoderamiento, que se identifica en gran medida con los procesos de organización de grupos sociales para alcanzar metas colectivas posibilitando con esto la motivación individual y colectiva para ejercer una

ciudadanía activa, que incide de manera positiva en el desarrollo de sus entornos sociales, económicos y culturales.

2.5. Evolución del concepto de niñez. De la indiferencia y el abuso al reconocimiento de sus derechos como ciudadanos

Ahora se abordará la revisión de otro concepto fundamental para esta investigación, el cual posteriormente será relacionado con los conceptos antes desarrollados. El tema de la niñez ha sido analizado por diferentes ciencias sociales como la psicología, el derecho, obviamente la pedagogía y desde hace unas décadas de manera decidida también la historia y la sociología.

La aproximación a la noción de niñez se ha realizado desde diversos puntos de vista y ha generado no pocas divergencias entre los diferentes autores y también entre las distintas áreas de conocimiento que la han analizado. Esto se puede evidenciar empezando con su denominación; en la mayoría de la producción académica en español y las traducciones de textos de autores de otros idiomas se habla mayormente del término infancia, pero recientemente se empieza a usar con mayor asiduidad el término niñez. Se aclara que en el presente trabajo se prefiere este último que el de infancia, no solo porque proviene del término latín *in fale*, que significa sin habla, idea totalmente contraria a lo que busca esta tesis, y por otro lado porque las divisiones que desde la pediatría y la pedagogía se hacen en torno a las etapas cognitivas, biológicas y socioemocionales ubican a la niñez en el periodo que va desde la finalización de la lactancia y el dominio del lenguaje hasta el inicio de la pubertad, periodo de edad que se ajusta al objeto de estudio y a la propuesta teórica que se desea plantear en este trabajo.

Existe un consenso dentro de los estudiosos de la niñez al ubicar la obra del historiador francés Philippe Ariès (1973) como fundadora en el estudio de este tema, aun cuando sus tesis y argumentaciones fueron y siguen siendo muy discutidas. Su libro *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen* (1973, 1987) marca un punto de inflexión importante. Así lo afirma Alzate (2003) al referirse a esta obra, diciendo que si bien hasta ese momento la sociología

había estudiado a la niñez como elemento social, la pedagogía como sujeto de educación y escolarización y la psicología como sujeto de desarrollo fisiológico y psicológico, la historia lo había hecho de manera incidental y Ariès desde esta área de conocimiento hace un estudio de la evolución de las diferentes actitudes mentales de la familia hacia la niñez.

El trabajo de Ariès plantea que a finales de la Edad Media se produce un cambio histórico en la forma en que la sociedad –y sobre todo la familia– concibe la niñez y que desde entonces se ha desarrollado de manera progresiva una preocupación por la niñez de la que solo se tenían vestigios en la *paideia* helénica. Afirma que en la Edad Media los niños y las niñas vivían mezclados con los adultos desde que eran capaces de desenvolverse sin la ayuda de sus madres o nodrizas (aproximadamente desde los siete años), edad en la cual los niños y las niñas entraban de golpe en la comunidad de los adultos, compartiendo con ellos los trabajos y la vida cotidiana. A lo que se suma un hecho importante: la educación se limitaba a la mera instrucción para aprender un oficio. Como el mismo autor indica (1973, p. 539), *“Esta civilización medieval había olvidado la paideia de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas. El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación”*. Y precisamente este es el cambio radical que se evidencia a finales del siglo XVII: la reaparición del interés por la educación.

Desde ese momento hasta nuestros días se reconoce que los niños y las niñas no están preparados todavía para afrontar la vida y por eso deben pasar por el régimen especial de la educación antes de dejarlos vivir junto a los adultos. Este renovado interés por la educación con su enfoque de formación para la adultez se fundirá en el núcleo de nuestra sociedad y la cambiará totalmente.

También importante y desde la psicohistoria, Lloyd DeMause (1982) aborda el concepto de niñez criticando al de Ariès entre otras cosas por considerarlo demasiado neutro, al dejar de lado en su revisión histórica, las limitaciones a la libertad de los niños y las niñas y los severos castigos y abusos a los que eran sometidos en épocas pasadas. Nada más leer como empieza su análisis:

“La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, al abandono, los golpes, al temor y a los abusos sexuales” (DeMause, 1982, p. 15).

El aporte más interesante que hace este autor radica en su taxología de las diferentes formas de crianza que fueron evolucionando desde la antigüedad hasta nuestros días y que demarcó de la siguiente forma: 1) infanticidio, 2) abandono, 3) ambivalencia, 4) intrusión, 5) socialización y 6) ayuda. El autor advierte de que esta progresión no es totalmente lineal y de que en algunos momentos de la Historia estos modelos de crianza se solapan. En conclusión, este autor plantea que no era la capacidad de amar la que le faltaba a los adultos de otras épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria para ver a las niñas y los niños como personas distintas de ellos, madurez que van adquiriendo los padres a través de las generaciones. De todas maneras queda claro que la evolución en los modos de crianza y en las metodologías de educación estuvieron marcadas hasta hace pocas décadas por el castigo y el abuso hacia la niñez, como también lo evidencia Torrecilla en su libro *Niñez y Castigo* (1998).

Estos autores coinciden en que es entre el siglo XVII y XVIII cuando se producen los cambios más relevantes en relación a la noción de niñez y a la importancia de la educación como factor decisivo en el desarrollo de las niñas y los niños. Por lo tanto, no es coincidencia que sea en esa época cuando diferentes autores dirigieran sus análisis al tema de la educación más adecuada para ellos y ellas, dentro de los cuales sobresale el filósofo Tallerista 1. Locke, cuyos trabajos en educación fueron ampliamente difundidos no solo en su natal Inglaterra, sino en todo el mundo occidental. Muchas de sus ideas han permanecido en el tiempo y algunas premisas se han convertido en fuertes concepciones sobre la niñez. La idea de la mente de la niñez como una “tabula rasa” o “página en blanco” son asociadas a Locke. Como señalan Gómez y Alzate (2014), para Locke los niños y las niñas son viajeros que acaban de llegar a una tierra extranjera de la cual no saben nada, por lo tanto su falta de

saberes y de sentido moral deben aprenderlo de los adultos, debido a que no poseen ideas propias.

Más adelante otro gran pensador, Jean Jacques Rousseau, retoma los planteamientos de Locke frente a la educación de los niños y las niñas, proponiendo ideas novedosas que reflejan el cambio de pensamiento que se empezaría a gestar en ese momento, pero que todavía pasaría de excesivo y revolucionario, por lo que su libro *El Emilio, o De la Educación* fue prohibido y quemado públicamente en París y Ginebra. La evolución más importante que Rousseau plasmó en su obra es que, mientras la educación que Locke proponía era pensada para la niñez de las clases altas de la nueva sociedad que estaba emergiendo en la Inglaterra de su época, enfocada en educar a los futuros caballeros y damas de sociedad, la educación que Rousseau planteaba debía ofrecerse a todos, con el fin de *formar buenos ciudadanos*. Además, se aparta de Locke al afirmar que aunque los niños y las niñas son seres inacabados, son capaces de pensar y de desear como cualquier ser humano, no son *páginas en blanco*.

Como lo describe Youf (2014, cit. por Gómez y Alzate), hoy en día subsisten en el mundo occidental estas dos concepciones de la niñez planteadas por estos grandes pensadores, que tienen en común algo trascendental y es que al pensar al ser humano democrático abrieron la puerta filosóficamente hablando, a los derechos del sujeto que vive su niñez.

Entrado el siglo XX la psicología se enfoca más en estudiar la niñez y la sociología se centra en la familia, dando como resultado un énfasis de estudio acerca de un niño o niña *en desarrollo*, teniendo a Piaget como su máximo exponente, quien considera que los bebés avanzan en su capacidad cognitiva como en una escalera que ascienden poco a poco. Para él la inteligencia es lineal y acumulativa (Gómez y Alzate, 2014). Este desarrollismo piagetiano está siendo cuestionado desde hace unos años por estudios como los que viene realizando Alison Gopnik (2010), en los que descubrió que los bebés aprenden el mundo de forma similar a como lo hacen los científicos. Los bebés realizan experimentos, analizan datos estadísticos y formulan teorías de acuerdo a sus observaciones. Con este descubrimiento se constata que su cerebro, aunque

distinto al del adulto, no es menos potente, refutando por lo tanto las teorías de un niño o niña incompleto o imperfecto que necesita obligatoriamente del esquema de razonamiento del adulto para desarrollarse.

Es también en el siglo XX cuando se empieza a consolidar la idea de reconocer que la niñez también tiene unos derechos. Es un largo camino que se inicia con la Declaración de Ginebra en 1924, que reconoce unas necesidades fundamentales para la niñez y se enfoca más en los deberes de los adultos hacia la niñez que en los derechos propios de los niños y las niñas, pero aún así es reconocida como el primer texto internacional que trata sobre los derechos de la niñez. Este proceso de reconocimiento tiene otro hito muy importante en 1989, cuando las Naciones Unidas aprueban la Primera Convención Sobre los Derechos de los Niños y las Niñas. En ella se acepta por todos los países miembros que los niños y las niñas tienen los mismos derechos que cualquier otro ser humano, algo sin precedentes en la Historia. Como lo expresa García Méndez (2010, p. 26), es *“la Revolución Francesa que con doscientos años de atraso llega a todos los niños”*. Aunque según Alzate (2003), es paradójico que se necesitara una Convención aparte de las que se han destinado para reconocer los derechos de todos los seres humanos y poder asumir que la niñez está incluida dentro de los que merecen tener derechos.

Obviamente y como se puede evidenciar después de 26 años de su aprobación, la aceptación de la Convención Sobre los Derechos de los Niños y Niñas por parte de los países miembros de las Naciones Unidas no resolvió todos los problemas a los que la niñez todavía se enfrenta actualmente, y menos en el contexto latinoamericano o colombiano.

En Latinoamérica, siendo una de las regiones pioneras en ratificar la Convención y además en transformarla en leyes nacionales, su implementación jurídica chocó con las legislaciones vigentes en la mayoría de los países, debido a los contextos jurídicos vigentes basados en las antiguas leyes para la niñez denominadas *de doctrina de situación regular* o *leyes de menores*, que determinaban mecanismos punitivo-asistenciales para con la niñez, denotando

su carácter proteccionista y de control en lugar de garante de los derechos como lo estipula la Convención (García Méndez, 2010).

Fue necesario que Brasil diera un paso decisivo para la región, cuando en 1990, fruto de la implementación de una reforma constitucional, se diseñara y se pusiera en práctica el Estatuto del Niño y del Adolescente, con el cual se hacía una ruptura inédita con la tradición jurídica vigente en Latinoamérica, que por un lado era criticada por no tener la capacidad ni la voluntad de implementar las leyes aprobadas en las diferentes reformas constitucionales que se produjeron en casi todos los países, generando críticas en diferentes sectores sociales al evidenciar que se tenían leyes muy buenas que en la práctica no eran implementadas y por otro lado puso freno al no reconocimiento de las libertades individuales consagradas en la Constitución para todos los habitantes, cuando se trataba de aplicar la ley y el derecho para los “menores”, escudados en sus enfoques de “compasión y represión” propios de las legislaciones anteriores (García Méndez, 2010).

Específicamente, el caso de Colombia refleja más lo que sucedió en la mayoría de los países de la región, que a diferencia de Brasil no hicieron el cambio tan rápido en sus legislaciones para adoptar los lineamientos de la Convención. En realidad no será hasta 2006 cuando se cree una ley para la infancia y la adolescencia con un enfoque de atención integral y que puso en sincronía la legislación colombiana con las premisas de la Convención de 1989 y hasta hace relativamente poco se pusieron en marcha fruto de esta ley, diferentes estrategias gubernamentales que le empezaron a brindar a los niños y a las niñas espacios de reconocimiento de sus derechos como ciudadanos. Esta enorme demora se debió, entre otras cosas, a que justo en el año de la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y las Niñas se acababa de lanzar en Colombia el Código del Menor, legislación que tenía el enfoque punitivo-asistencialista ya descrito anteriormente; y por lo tanto, cambiar una estructura jurídica recién aprobada causó gran controversia y reticencia por parte del sector político y judicial en el país.

Solo 17 años después se logró generar el cambio jurídico necesario para que los ideales de la Convención pudieran empezar a ser posibles en Colombia y

hasta ahora las estrategias fruto de este piso jurídico están empezando a implementarse, aunque todavía de forma muy limitada y con la preocupación de que sean políticas generadas y apoyadas por el gobierno de turno y, en consecuencia, no logren tener su necesaria aplicabilidad a largo plazo. Un par de ejemplos de estos nuevos esfuerzos por tratar de ofrecer espacios de reconocimiento y de fomento de la participación ciudadana en las niñas y los niños en Colombia son la estrategia denominada De Cero a Siempre y la nueva ley de convivencia escolar.

2.5.1. Surgimiento de la sociología de la infancia

Este proceso de reconocimiento e implementación de las políticas en torno a los derechos de la niñez y su aceptación como sujetos de derecho empezó a configurar formas de interrelación entre los niños, las niñas y los adultos como grupos o categorías sociales (Casas, 1998) evidenciando un cambio radical en la concepción de la niñez como una mera etapa biológica o psicológica. Esta evolución de la noción de niñez y su establecimiento como categoría social generó un resurgimiento del interés de la sociología por analizar la niñez como fenómeno social, dando como resultado lo que se ha dado en llamar recientemente una sociología de la niñez.

Los orígenes de esta todavía nueva rama de la sociología contemporánea se pueden ubicar a comienzos de la década de los ochenta y surgieron a la par de los estudios que empezaron a realizarse principalmente en Europa y Estados Unidos denominados *Childhoods Studies* o estudios de las infancias, que de manera expresa identificaban a la niñez como unidad de análisis sociológico independiente, ya que hasta ese momento solía formar parte de investigaciones sobre la familia o la educación principalmente (Pavez, 2012).

Uno de los abordajes pioneros lo desarrolló Chris Jenks en 1982, cuando realizó un análisis del concepto de niñez en las obras de Parsons, Durkheim, Piaget y otros, concluyendo que cada modelo teórico de sociedad propuesto por estos autores evidenciaba distintas visiones de la noción de niñez, con lo cual demostraba que es una construcción social que dependía de los contextos espacio-temporales y los presupuestos teóricos en los que se intentaba definir (Jenks, 1982).

Un poco más adelante, en 1987, Jens Qvortrup al frente del proyecto denominado *La Infancia Como Fenómeno Social* dentro del programa de Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena, realizó estudios en 16 países europeos teniendo como eje teórico ya no la psicología o pedagogía sino la sociología, convirtiéndose en un referente obligado para trabajos posteriores.

La denominada sociología de la infancia ha tenido en su breve trayectoria diferentes enfoques teóricos que se describirían brevemente teniendo como referencia la clasificación hecha por Lourdes Gaitán (2006), en la cual define tres grandes enfoques: el estructuralista, el constructivista y el relacional, siendo este último el que se acerca más a los intereses conceptuales de este trabajo y que le da base teórica desde esta nueva rama de la sociología a la intervención sociocomunicativa que fue desarrollada.

El enfoque estructuralista, como su nombre indica, se preocupa por estudiar la ubicación de la niñez dentro de la estructura social. Sus representantes más destacados son precisamente algunos de los que formaron parte del proyecto europeo *La Infancia Como Fenómeno Social*, sobresaliendo las obras de Qvortrup (1992 y 1994) y Wintersberger (1992). Dentro de los planteamientos más relevantes de este enfoque está el asumir la infancia como una forma singular y diferente de la estructura social y además enfatizar en que la infancia vista desde la sociología no es una fase transitoria, sino una categoría social permanente.

El enfoque constructivista parte del enfoque anterior y tiene como representantes a Chris Jenks (1982) y a Allison James y Alan Prout (1997) como teóricos representativos. Sus posturas tienen como base el reconocimiento de la niñez como una construcción social. Consideran la parte biológica de la infancia, pero la contextualizan junto con su parte social y cultural, corroborando así que la niñez forma parte de la estructura de todas las sociedades, si bien posee una representación social diferente en cada sociedad. Además, al tenerla como una variable de análisis social que interactúa con otras como género, clase o etnia se demuestra que existen muchas construcciones de la niñez y que esta no es única o universal.

Adicionalmente, algo que se profundizará en el siguiente enfoque y que aporta un elemento teórico muy importante es que las niñas y los niños deben ser reconocidos como agentes sociales que participan en la construcción de las sociedades en las que viven. No son elementos pasivos de la estructura, ni de los procesos sociales.

Por último, el enfoque relacional recoge aportes del constructivista y avanza afirmando que los niños y las niñas, al ser reconocidos como agentes sociales, se deben tener en cuenta sus visiones de la realidad en las construcciones sociales de la niñez, con lo cual se enfatiza la intención de reconocerlos como un grupo social actual y no como un colectivo de futuros adultos socializados.

Berry Mayall (2000 y 2002) y Leena Alanen (1994), principales autoras de este enfoque, proponen incluir el punto de vista de la niñez en las investigaciones e intervenciones que se realicen acerca de este grupo social, enmarcando la niñez como una generación con un estatus y una posición de poder determinadas. Este concepto de generación es importante en este enfoque para entender las relaciones entre pares y con los adultos y donde estas relaciones generacionales son analizadas desde lo individual (microsocial) y desde lo social (macrosocial). Al estudiar estas relaciones desde la cotidianidad de las niñas y los niños, se tiene en cuenta el punto de vista de ellos y ellas, el cual debe ser considerado como productor de conocimiento y también como ejercicio efectivo para reconocer sus derechos.

Como se evidenciará más adelante, este enfoque relacional es acorde con el interés de este trabajo de tener en cuenta el punto de vista de los niños y las niñas como objeto de análisis, pero además como metodología de trabajo que permita el reconocimiento y empoderamiento de sus capacidades ciudadanas en lo individual y en lo comunitario.

Todo este desarrollo teórico de la denominada sociología de la niñez en Europa y Estados Unidos tuvo su respuesta en Latinoamérica años después. Esto se empezó a evidenciar de manera expresa desde comienzos de la década pasada, cuando en algunas universidades se crearon grupos de investigación y programas académicos que empezaron a reflexionar sobre el tema de la niñez de manera constante y juiciosa. Es así como en el año 2000 la Universidad San

Marcos de Perú abre una maestría en Políticas Sociales y Promoción de la Infancia; un año después la Universidad Externado en Bogotá abre otra maestría similar y en 2003 la Salesiana de Quito hace lo mismo. Todo esto se consolida cuando en 2003 la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) realiza su XXIV Congreso con el tema de la niñez como eje principal.

Desde entonces, el tema de la niñez en la región ha cobrado gran interés académico, obviamente no solo desde la sociología, sino desde muchas otras ciencias, permitiendo un incremento exponencial del interés del sector académico por el tema. Esto se puede constatar con el reporte de más de 80 programas de posgrado que abordan el tema de la niñez en Latinoamérica, que registró el proyecto de Conectividad de Carreras de Posgrado en Infancia, Derechos y Políticas Públicas auspiciado por Unicef en 2012¹.

El desarrollo de investigaciones al respecto en la región está permitiendo reflexionar sobre las problemáticas de la niñez en los diversos contextos sociales de cada país. Aproximaciones acerca de la niñez indígena o la rural latinoamericana, o las relaciones entre democracia y niñez en zonas afectadas por la violencia como en Colombia, son algunos de los aportes que se están generando desde Latinoamérica y que enriquecen los análisis acerca de lo que es la niñez contemporánea y los retos que enfrenta actualmente para la región.

2.5.2. Noción de ciudadanía de la niñez. Niños y niñas como sujetos de derechos y actores sociales

Toda esta gran evolución teórica, política y jurídica entorno a la noción de niñez ha llegado a plantear en diferentes espacios y contextos interrogantes novedosos que hasta hace muy poco no se hacían y de los cuales todavía no hay respuestas contundentes. Por ejemplo, ¿cuáles son las implicaciones que genera el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos?

Dentro de estas implicaciones, tal vez la que más polémica ha generado es la posibilidad que ahora tienen los niños y las niñas de ejercer de manera efectiva

¹ Proyecto que forma parte de la iniciativa “Equidad para la Infancia”, orientada a contribuir en la construcción de conocimientos, prácticas y debates con el fin de mejorar el conocimiento sobre los problemas que acontecen a la infancia en América Latina. Véase: <http://www.posgradosingancia.org>

y real su ciudadanía y su participación en los contextos sociales en los que conviven. Estos interrogantes y sus todavía complejas respuestas, han producido una gran cantidad de análisis e investigaciones, en gran parte realizadas dentro de la mencionada sociología de la niñez, pero también desde las ciencias políticas o desde la pedagogía. Estas investigaciones se podrían segmentar en grandes enfoques generales que, sin pretender establecerlos como únicos o estandarizados, se describen a continuación de forma resumida.

Por un lado aparecen los enfoques que analizan el fenómeno de la participación y la ciudadanía de la niñez desde una perspectiva cultural. Estas investigaciones reflexionan sobre la necesidad de un cambio estructural de las representaciones existentes en la cultura occidental, debido principalmente a que esta enfatiza una percepción discriminatoria y asistencialista de la niñez. Apelan a un cambio cultural que deje atrás la percepción de que las niñas y los niños son incapaces de dar opiniones o soluciones valederas a los problemas que los afectan. Plantean la necesidad de que sean vistos no solo como seres a los que hay que orientar o cuidar, sino también como sujetos de derechos, de aprendizaje y de capacidades, que pueden pensar y sentir de manera autónoma (Soraya, 2000).

Lo anterior supone entonces democratizar la familia, la escuela, el barrio, en fin, todos los espacios que la niñez habita, estableciendo nuevas formas de relación basadas en la inclusión, la escucha, la confianza, la cooperación, con lo cual se sentirán valorados, respetados y se activarán espacios verdaderos de participación, enriquecidos con la imaginación y los puntos de vista de los niños y las niñas (Restrepo, 2007).

Adicionalmente, estos análisis desde lo cultural identifican la participación como sinónimo de relación. Y toda relación implica una dinámica de poder, por lo tanto, la participación efectiva de la niñez requiere de una relación integral y equilibrada en todos los entornos donde se produce esta participación y no vertical y autoritaria, como lo ha registrado la Historia, sobre todo en Latinoamérica (Cussiánovich, 2005).

Aunque se entiende que la ciudadanía no solo requiere de la participación, está claro que sin participación no se ejerce ciudadanía, de ahí que sea importante

distinguir entre el otorgamiento de un derecho y su real ejercicio. Con lo cual el asunto del poder cobra relevancia: no es solo otorgar, sino también permitir ejercer un derecho. En este sentido, las regulaciones que hacen los adultos a la participación de los niños y las niñas son de revisar. A la niñez se le debe garantizar primero aprender a participar y luego permitirle ejercer su ciudadanía mediante una participación de manera autónoma.

Otro de los énfasis teóricos que varias investigaciones y experiencias han desarrollado es desde la perspectiva política, incluyendo de paso también los análisis que se han hecho en relación al trabajo que viene realizando la institucionalidad, tanto para permitir como para limitar los espacios de ejercicio de la participación y la ciudadanía de las niñas y los niños.

Esta clase de enfoques tratan de reflexionar sobre la mirada que las diferentes instituciones y organizaciones sociales tienen acerca de la participación y la ciudadanía de la niñez analizando las acciones y responsabilidades que asumen para su protección y especialmente para su promoción y desarrollo. En este sentido, el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos desde lo político hace reflexionar a los teóricos acerca de cómo el Estado y las organizaciones sociales perciben a la niñez como grupo poblacional y cómo visibilizan y fomentan –o limitan y desestiman– el ejercicio de sus derechos en los distintos espacios relacionales en los que conviven: la familia, la escuela o la comunidad.

Todas estas reflexiones teóricas en su mayoría tienen la perspectiva de que los niños y las niñas son productores de dinámicas sociales y no solo receptores pasivos, con lo cual se proponen replanteamientos a los mecanismos de socialización. Porque no es suficiente con que estos mecanismos les permitan aprender, sino que además deben permitirles producir y construir sociedad a partir de su participación ciudadana activa como sujetos éticos, sociales y políticos (Restrepo, 2007).

Un tercer abordaje teórico se puede identificar con investigaciones que resaltan y analizan el ejercicio de la ciudadanía y la participación de la niñez en los contextos actuales, desvelando que aunque no sea reconocida o fomentada la participación de los niños y las niñas, es un hecho que se presenta; ellos y ellas

interactúan y afectan políticamente los espacios sociales en los que habitan, entendiendo este concepto como algo más amplio que el trabajo que desarrollan los políticos. Como lo describen Batallán y Campanini en su estudio sobre la participación política de jóvenes en Argentina, lo político *“entendido como el campo de construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación)”* (Batallán y Campanini, 2009, p. 62).

Un ejemplo llamativo de lo anterior son las investigaciones realizadas sobre las organizaciones y movimientos de niños y niñas trabajadoras en diferentes lugares de Latinoamérica, Asia y África, denominadas NATs (acrónimo de niños, niñas y adolescentes trabajadores). Es un fenómeno que pone en cuestionamiento todas las concepciones acerca de la incapacidad de la niñez, no solo para organizarse sino también para expresarse y luchar por sus derechos y hasta exigir otros que consideran que la Convención no les reconoció, como es el derecho al trabajo.

Estos movimientos sociales de la niñez han puesto a los investigadores y teóricos a reflexionar acerca de lo que implica que las niñas y los niños se asuman como sujetos de derechos, generando esta clase de organizaciones que reclaman de manera activa y participativa derechos que consideran violados, enfrentando el adultocentrismo occidental que separa la noción de niñez a la de trabajo. Así lo afirma Manfred Liebel (2006a, p. 10), uno de los investigadores que se ha interesado por este fenómeno, cuando se refiere a la visión de niñez que defienden las NATs: *“Entienden al niño no solo como un sujeto “contemplativo y privado”, que solo se preocupa por su futuro personal, sino más bien como sujeto social responsable”, con lo cual se definen como parte activa de la sociedad incidiendo en esta, recalcando que sin el aporte de la niñez la sociedad no podría desarrollarse.*

2.6. La intervención social participativa como estrategia de trabajo con la niñez

Teniendo en cuenta que el presente trabajo es una propuesta que desde la comunicación plantea una intervención social participativa para motivar en la niñez su empoderamiento como ciudadanos activos en un sector deprimido de Bogotá, es requerimiento entonces describir cómo se han delimitado en la práctica esta clase de intervenciones, para luego introducir cómo ha sido la incidencia de este tipo de acciones en la niñez, haciendo énfasis en los contextos latinoamericanos y, obviamente, el colombiano.

El concepto de intervención social ha sido manejado por diferentes disciplinas y por ende ha tenido múltiples implementaciones, con enfoques teóricos diversos que han variado de acuerdo a los contextos y a la evolución de las mismas disciplinas. Entre estas se destacan la psicología social, la pedagogía y por supuesto el trabajo social.

De manera general, se puede decir que una intervención social se presenta en una gran diversidad de prácticas colectivas e individuales y tiene por objetivo generar acciones sistemáticas sobre la realidad a partir de propuestas o solicitudes de los diferentes estamentos sociales, produciéndose de esta manera espacios para transformar el estado de las cosas que son percibidas como problemáticas (Montenegro, 2001).

Teniendo lo anterior como referencia, se pueden identificar de manera general dos clases de fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la intervención social. Por un lado las teorías de tradición funcionalista y por el otro las que surgieron como alternativa a estas primeras y que se pueden ubicar dentro del enfoque crítico o alternativo.

Desde el enfoque funcionalista, la sociedad es vista como un sistema y se estudia el rol que tienen las diferentes prácticas, relaciones e instituciones sociales para el mantenimiento de la estructura social (Parsons, 1952; Merton, 1949). Dentro de las posturas funcionalistas, el cambio social está orientado a restablecer el equilibrio del sistema; por lo tanto, la intervención social no está planteada para transformar el sistema, sino para transformar los elementos que lo componen, o sea las personas, los grupos o las instituciones que se presentan como disfuncionales y que deben ser intervenidos para que se transformen en funcionales.

El desarrollo de la intervención que acompaña a este planteamiento funcionalista es la denominada *Intervención dirigida* y es la que tradicionalmente se aplica por parte de los servicios sociales, la cooperación internacional y en algunos casos por las redes de apoyo o de ayuda social (Montenegro, 2001). Se caracteriza por implementar acciones de intervención a partir de las demandas sociales de los grupos que son excluidos o están en riesgo de exclusión de los recursos sociales, económicos o culturales, dando solución a estas demandas o problemáticas y así mantener el equilibrio del sistema social. Se interviene en lo imperfecto o en lo marginal, a través de proyectos a micro escala que son planeados desde los centros de decisión, en la mayoría de los casos institucionales.

En el segundo enfoque, que aquí se denomina crítico o alternativo, se pueden agrupar un conjunto de abordajes sociales que van desde las teorías feministas, el marxismo, el desarrollo comunitario, los planteamientos de la Educación Popular de Freire (1971), la psicología comunitaria y obviamente las propuestas hechas desde la Investigación Acción Participación sugeridas por Fals Borda (1993).

Desde estas perspectivas, los problemas sociales surgen de las desigualdades que el sistema social presenta y que enmascara mediante mecanismos ideológicos de invisibilización, logrando que estas desigualdades se perciban como naturales y así sostener la reproducción de este sistema social desbalanceado en términos de poder social y económico.

Intentando englobar todas estas propuestas teóricas en relación al modo en que identifican la intervención social, se puede identificar como eje común en todas, que perciben la intervención no como una acción para adaptar al individuo, grupo o situación al sistema social, sino que proponen generar cambios al sistema y que este sea el que se adapte a las problemáticas identificadas por las personas o los grupos sociales. Se apuesta por una intervención liberadora que parte de la base de que el cambio se propone desde los protagonistas del mismo. Son las personas o comunidades los que a través de un proceso de toma de conciencia de su situación se transforman en agentes activos, generadores del cambio individual y social (Viscarret, 2007).

El desarrollo del tipo de intervención que se identifica con este conjunto de enfoques teóricos es el denominado *intervención participativa* y se diferencia del modelo anterior en que percibe a las personas implicadas en las problemáticas sociales como interlocutores y actores principales de la transformación social. Los afectados por el problema deben ser en la medida de lo posible parte del diseño, implementación y evaluación de los procesos de transformación. De ahí que promuevan la participación activa de las personas, generando un dialogo con los expertos o profesionales que acompañan y apoyan los procesos. Desde lo político y lo epistemológico estos desarrollos teóricos fomentan intervenciones que plantean el diálogo entre el conocimiento científico y el popular, no solo para generar transformaciones al sistema social sino además como un método para generar nuevo conocimiento (Montenegro, 2001).

2.6.1. Clases de intervención social participativa con la niñez

Teniendo en cuenta las dos grandes divisiones en los enfoques de intervención social que se han descrito anteriormente, es importante agregar que en lo relacionado con experiencias o procesos de intervención con niños y niñas se puede identificar que en su gran mayoría el enfoque que se implementa es el de *intervención dirigida*. Se caracterizan por ser intervenciones desde lo institucional que orientan sus esfuerzos a solucionar problemáticas puntuales relacionadas con la protección, la asistencia o prevención de necesidades básicas (como salud, educación o bienestar individual o familiar) que permita a las niñas y los niños un sano desarrollo físico y emocional. Esto refuerza lo ya mencionado en relación a la percepción social de la niñez como un grupo poblacional que en muchos casos está excluido y que debe ser intervenido de forma preventiva o asistencialista, para que en un futuro se integren a la sociedad como individuos que contribuyan de manera correcta a la conservación de la estructura social.

Esta clase de intervenciones se desarrollan mayoritariamente en los espacios sociales en los que tradicionalmente los niños y las niñas se desenvuelven, como son la familia o la escuela, siendo la psicología social, el trabajo social y la pedagogía las áreas que más aplican esta clase de intervención.

Aún así, existen experiencias de intervención social que desde el enfoque participativo buscan desarrollar en la niñez competencias ciudadanas que les permita a las niñas y a los niños, desde su visión personal y como grupo poblacional, expresarse y aportar a la construcción social, cultural y hasta económica de sus comunidades.

Estas experiencias se vienen desarrollando en muchos lugares del mundo apoyadas por diferentes entidades u organizaciones internacionales como UNICEF o Save The Children, pero también a nivel local por instituciones públicas, ONGs u organizaciones comunitarias de base. Dentro de estas intervenciones participativas diseñadas para la niñez, la revisión y posterior clasificación que hacen Shier et al. (2010) sirve de apoyo para identificar principalmente dos enfoques conceptuales complementarios en esta clase de intervenciones. Por un lado, las experiencias basadas en el enfoque de derechos humanos, que como los autores afirman, *“requiere conocimiento sobre derechos humanos, pero más al punto, un enfoque de intervención basada en esos derechos”* (Shier et al., 2010, p. 123), cuestionando con esto el enfoque asistencialista de las *intervenciones dirigidas* y planteando como respuesta una postura que trabaja con las personas asumiéndolas como ciudadanos y actores sociales que se organizan para reclamar la restitución y protección de sus derechos. Este es el planteamiento que Save The Children viene apoyando e implementando en varios países del Sur desde hace varios años.

El otro enfoque que estos autores proponen es el de desarrollo humano, *“que reconoce que desde pequeños, los niños y las niñas tienen capacidades, por lo cual son protagonistas de su propio desarrollo”* (Shier et al., 2010, p. 123). Esta idea se complementa diciendo que estas capacidades y protagonismo de los niños y las niñas se desarrolla en la participación efectiva y real en las decisiones y acciones sociales que afectan su cotidianidad.

Como los mismos autores reconocen, estos dos enfoques se complementan y por lo tanto pueden relacionarse en diferentes niveles dentro de los procesos de intervención participativa.

2.6.2. Intervenciones sociales desde la comunicación

Como ya se describió, el proyecto “Chicos, Cámara, Acción” fue una experiencia que desde la comunicación propone, implementa y evalúa una intervención social participativa con niños y niñas de una zona deprimida de Bogotá para motivar en ellos y ellas su empoderamiento personal y comunitario, que forme y fomente su ciudadanía activa. Por lo tanto, es necesario revisar qué clase de intervenciones sociales se han hecho desde la comunicación y cuáles han sido de manera general sus enfoques teóricos.

Una situación determinante en el reconocimiento de la comunicación como herramienta formativa y de impacto social fue el surgimiento en la década de 1990 de lo que inicialmente se llamó Sociedad de la Información y que ahora se denomina Sociedad del Conocimiento. La acelerada evolución que ha representado el acceso e intercambio de cantidades gigantescas de información y conocimiento ha transformado todos los ámbitos de relación de los seres humanos y por lo tanto la comunicación ha cobrado una relevancia social sin precedentes. El intercambio comunicacional por medios interactivos o audiovisuales, ahora juega un papel importante en los análisis y reflexiones, que se hacen en todas las áreas y disciplinas del conocimiento porque se reconoce que este intercambio comunicativo afecta todas las esferas sociales, desde lo económico hasta lo cultural y de una manera cada vez más decidida lo político (Hopenhayn, 2003).

Pero esta idea de pensar la comunicación como herramienta formativa que impacta socialmente antecede a la era digital y se puede ver representada en lo que a mediados de los años setenta surgió con el nombre de educomunicación; un concepto propuesto por Mario Kaplún que la UNESCO adoptó en 1979 y que también tuvo sus propuestas en Europa y Estados Unidos con el nombre de *media literacy* o *media education*.

La educomunicación se presenta como un movimiento educativo que tiene sus raíces en los planteamientos de Paulo Freire (1971) y su Pedagogía de la Liberación y que identifica a la educación y a la comunicación como dos elementos que se interrelacionan dentro de un mismo fenómeno dialógico, que ubica al emisor y al receptor de la información a un mismo nivel, con lo cual los

estudiantes pueden convertirse en emisores activos, que producen conocimiento al problematizar su realidad y analizarla críticamente.

De este modo, la educomunicación no implica solamente el aprendizaje o capacitación en el uso de los medios de comunicación, que ha sido una de las aplicaciones que ha tenido en la práctica, en muchas experiencias escolares o comunitarias y que no ha variado con la nueva ecología de medios de la era digital, que aparentemente permitiría mayores y mejores posibilidades para fomentar la participación ciudadana entre los usuarios de estas nuevas formas de comunicar.

De ahí que en la actualidad se presente un cuestionamiento entorno a la educomunicación que Roberto Aparici plantea de la siguiente forma: *“Las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir repetir el uso de las viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital”* (Aparici, 2010, p. 11). Para lo cual Kaplún, citado por el mismo Aparici, desde hace ya más de dos décadas proponía que *“En consonancia con una educación que quiere ser tal –y por lo tanto formativa no meramente informativa, suscitadora de «crítica» y creatividad– el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, «dialógico» y multidireccional”* (Kaplún, 1992, p. 13), como respuesta al uso pertinente de las nuevas posibilidades comunicativas y educativas que se han abierto con la masificación de las nuevas pantallas y medios de difusión de información.

La educomunicación es un referente importante que desde hace más de cuatro décadas viene evidenciando las ventajas de trabajar desde la perspectiva comunicativa el fomento de la participación ciudadana, pero que en su desarrollo se ha enfrentado a implementaciones reduccionistas que siguen repitiendo el esquema vertical de relación entre emisor y receptor, a pesar del incremento exponencial de las posibilidades tecnológicas de producción y difusión comunicativa que ahora están al alcance de las personas. Aún así, se encuentran varias experiencias que es adecuado mencionar porque ofrecen antecedentes interesantes para la experiencia comunicativa que enmarca este trabajo.

A nivel internacional, un referente que desde hace más de diez años viene desarrollándose en los Estados Unidos es la experiencia comunicativa con jóvenes llamada Student Voices Project² la cual parte de una premisa clave, que es que el reconocimiento de que las nuevas generaciones forman parte de la nueva generación de ciudadanos denominada *Dotnets* o *Generación del Milenio*, que están creciendo en una situación muy diferente, donde la comunicación juega un papel muy importante en su cotidianidad (Bennet, 2005).

Los diferentes pasos que desarrollan en este proyecto son similares a los que se aplicaron en la experiencia de “Chicos, Cámara, Acción”. Son jóvenes de secundaria que identifican temas de interés, que luego investigan dentro de su comunidad, para después plantear posibles estrategias de solución usando los medios audiovisuales y digitales, dando como resultado productos comunicativos que son difundidos en diferentes ámbitos de la comunidad.

Otra que se puede mencionar dentro de las diversas experiencias que se han implementado en otros países y que tiene alguna relación con “Chicos, Cámara, Acción” es la que se desarrolló en México en 2011 y se denominó “Voces de Jóvenes Indígenas: Adolescencias, Etnicidades y Ciudadanías en México”³. Fue una iniciativa apoyada por UNICEF y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y, como su nombre indica, trató de dar voz a los jóvenes de diferentes comunidades indígenas de ese país para que a través de diversas estrategias comunicativas dieran su opinión acerca de los temas sociales que ellos consideraban importantes desde su percepción de jóvenes e indígenas y que les afectaban directamente. Tuvieron talleristas que los capacitaron en el uso de las herramientas comunicativas y los asesoraron en la producción de variados materiales comunicativos y además apoyaron la sistematización de la experiencia.

² Véase: <http://www.studentvoiceproject.org>

³ Véase: <http://www.comminit.com/la/content/voces-de-jovenes-ind%C3%ADgenas-adolescencias-etnicidades-y-ciudadan%C3%ADas-en-m%C3%A9xico>

Por último mencionar la Red Nacional de Adolescentes y Jóvenes Comunicadores RENAJO⁴ en Brasil, que desde 2008 impulsa acciones para promover el derecho a la comunicación y a la libre expresión de los adolescentes y jóvenes en ese país. Realizan talleres con temáticas que buscan empoderar a los participantes para que usen las herramientas comunicativas para opinar y movilizar a los demás jóvenes alrededor de los temas que consideran relevantes para sus vidas.

Aún así estas experiencias difieren de “Chicos, Cámara, Acción” obviamente por el contexto en el que se desarrollan, pero sobre todo por el sector poblacional con el que trabajan: no es lo mismo trabajar con niñez.

Lo que sí ya está claro es que una participación activa y responsable requiere de individuos informados y formados comunicativamente, Como afirma Silverstone al hablar de la necesidad de educar en medios, *“es un prerrequisito para una participación plena en las sociedades modernas actuales, que ofrece las competencias fundamentales de análisis y apreciación de las dinámicas sociales y la importancia de los medios en el marco de nuestro día a día”* (Silverstone, 2004, p. 448).

La revisión de los proyectos o experiencias que desde la comunicación procuran el fomento y desarrollo de habilidades participativas y de empoderamiento en los niños y las niñas en Colombia se abordará en el capítulo quinto.

2.7. Sistematización de experiencias en intervenciones sociales participativas

Teniendo en cuenta que el presente trabajo desarrolló su metodología y producción de materiales de investigación en su gran mayoría dentro de una sistematización de experiencias, parece oportuno hacer una breve revisión de este concepto y describir sus antecedentes en proyectos o intervenciones

⁴ Véase: <http://renajoc.org.br>

sociales participativas, dando cuenta de su evolución y situación actual sobre todo en Colombia.

El concepto de sistematización ha sido usado en varias disciplinas como sinónimo de clasificar, catalogar u ordenar datos e informaciones. Pero como lo describe Óscar Jara (2006), desde la educación popular y los proyectos sociales sobre todo en Latinoamérica, al término *sistematizar* lo han relacionado con el de *experiencias*, porque no solo interesan los datos o informaciones sobre determinado trabajo social, sino que también importa describir la experiencia que tienen las personas que intervienen en el proceso. Las experiencias vistas así son procesos sociales e históricos que de manera individual o colectiva se vivencian de forma concreta. No son solo sucesos que acontecen o datos a registrar, dan cuenta de la realidad del proceso y sus resultados.

Las primeras referencias de sistematización surgen en la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado dentro del campo del trabajo social y se presentan en un contexto latinoamericano influenciado fuertemente por la política impulsada por Estados Unidos, denominada “Alianza Para el Progreso” que trató de imponer a través de los programas de intervención social que financiaban una concepción de *desarrollo* pensada desde fuera e implementada sin tener en cuenta los contextos sociales y culturales locales.

Fruto de las dinámicas que generó esta política se empezó a implementar un “metodologismo ascéptico” que, como señala Leticia Cáceres (2002) identificaba el término sistematización como los procesos para recuperar y clasificar el saber del trabajo social y así darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su nivel dentro de las profesiones sociales.

Ya entrada la década de los setenta en el siglo pasado, estos modelos de intervención que intentaban imponer en las comunidades las concepciones de *progreso y modernización* norteamericanas generó un cuestionamiento acerca de su verdadera pertinencia y empezó a surgir dentro de los líderes sociales y académicos latinoamericanos una respuesta que entre otras cosas, tenía en cuenta los contextos sociales y culturales locales. Surgió así la denominada *Reconceptualización del Trabajo Social*, que agregó a la labor de

sistematización la reflexión sobre las experiencias que forman parte de los procesos de intervención, asumiéndolas como conocimiento importante para analizar la realidad y su posible transformación (Ayllón, 2002).

Desde el trabajo social la sistematización de experiencias empieza a ser reconocida como una herramienta poderosa en el campo de la educación, inicialmente dentro de las investigaciones sobre las prácticas de educación para adultos en esquemas no formales y luego acompaña el nacimiento de lo que inicialmente se llamó en Brasil Pedagogía de la Liberación y que más tarde se denominó Educación Popular.

Desde la práctica y reflexión de su máximo representante, Paulo Freire (1971), se formula una filosofía educativa que, como refiere su nombre inicial, buscaba una pedagogía que liberara a nuestras sociedades latinoamericanas de la dependencia y domesticación educativa a través de la “concientización”. Dentro de esta filosofía se ha expandido desde entonces por toda la región el uso de la sistematización de experiencias como práctica adecuada y efectiva.

Por último, es fundamental mencionar en este recorrido histórico de la sistematización de experiencias, su relación con los esfuerzos que en los años setenta hicieron varios teóricos de las Ciencias Sociales latinoamericanos para defender la consolidación de un nuevo paradigma epistemológico para producir conocimiento científico y que ahora se denomina Investigación, Acción, Participación o IAP.

Esta corriente, surgida en los países del Sur y que desde entonces ha representado cada vez con más fuerza una nueva forma de hacer investigación, encontró en la sistematización de experiencias una herramienta clave para lograr romper la separación positivista entre el investigador y lo investigado. Con esta herramienta, la IAP logró que el pueblo se autoinvestigara, porque participaba del proceso de investigación de manera activa y propositiva, ya que en esta clase de investigaciones es a la vez objeto y sujeto de análisis (Rubín, 1981).

Aún así, la sistematización de experiencias ha generado grandes contradicciones hasta dentro de los mismos teóricos, académicos y líderes

sociales que la defienden y la implementan. Su enorme auge ha descubierto grandes diferencias en su implementación y enfoque.

El solo hecho de intentar definirla ya representa un reto, como señala Claudia Bermúdez: *“Esta ‘abundancia’ de definiciones deja entrever la pluralidad con la que se enfrenta la sistematización. Quizás esta sea una de sus más grandes riquezas o quizás, podría ser su principal obstáculo”* (Bermúdez, 2008, p. 3).

Adicionalmente, en los contextos latinoamericano y colombiano recientes, las diferentes organizaciones que han venido aplicando la sistematización de experiencias en las intervenciones sociales se han tenido que enfrentar a una creciente presión financiera debido al recorte en la inversión social, con lo cual ideas como eficiencia administrativa, planeación de proyectos por objetivos, planeación estratégica o gerencia social (conceptos propios de la administración de empresas) han empezado a invadir sus prácticas e intervenciones sociales para poder subsistir y acceder a los recursos tanto públicos como privados. En este contexto, la sistematización de experiencias se podría estar convirtiendo en algo totalmente ajeno a su esencia.

La sistematización de experiencias en muchos proyectos de intervención social ha pasado de ser una herramienta de transformación social y de producción de conocimiento a una de verificación de resultados, a una manera de cuantificar el éxito de un proyecto social (Bermúdez, 2008). Sin pretender generalizar, actualmente la sistematización de experiencias afronta un reto enorme al verse inmersa en una instrumentalización e institucionalización que afectan a su verdadero potencial.

2.7.1. Sistematización de experiencias en proyectos investigativos con la niñez

Para avanzar en esta revisión del concepto de sistematización de experiencias y relacionarlo aún más con el presente trabajo, es requerimiento conectarlo con el de niñez y poder dar cuenta de lo que se ha venido reflexionando desde hace unos años en cuanto a las posibilidades que aplicar esta herramienta de investigación en proyectos o procesos que incumben a la niñez.

Esta relación entre sistematización de experiencias y niñez ha generado no pocos cuestionamientos y planteado varios interrogantes al intentar desarrollar un proceso investigativo y participativo con niñas y niños que registren y analicen críticamente lo que sucede en un proceso social que tiene como objetivo aportar nuevo conocimiento. Muchos investigadores que trabajan el tema de la niñez vienen intentando dar respuesta a este interrogante al plantearse cómo investigar o generar nuevo conocimiento en el tema de la niñez, teniendo en cuenta el punto de vista de los directos implicados, los niños y las niñas (Liebel, 2006 y 2007; Komulainen, 2007; Greig et al., 2007; Mayall, 2002).

Esta clase de investigaciones suelen denominarse investigaciones centradas en la niñez (*child-centred research*) o investigaciones basadas en los derechos de la niñez (*children's rights-based research*). Estos estudios buscan integrar las percepciones y perspectivas de las niñas y los niños en las investigaciones y de esta forma hacer valer sus derechos (Liebel, 2007).

Hasta el momento siguen siendo pocas las experiencias de investigaciones participativas *con* niñez, que planteen una relación equilibrada entre adultos investigadores y niños y niñas también investigadores. Entre otros, los interrogantes que surgen son: ¿qué nivel de autonomía pueden tener las niñas y los niños? ¿En qué momento y de qué manera los adultos les deben transmitir conocimientos metodológicos de la investigación? ¿Cómo y cuándo hay que protegerlos de posibles riesgos o abusos? ¿Quién tiene la última palabra en el análisis de los resultados del estudio? ¿Hay que pagarles por su aporte? Estas preguntas evidencian que la participación de la niñez en esta clase de investigaciones no escapa a las problemáticas de poder que en nuestras sociedades existen entre los adultos y la niñez (Liebel, 2006b).

Son cuestionamientos que todavía buscan respuesta y a los que esta investigación tampoco escapa, pero no elude, y por lo tanto plantea una posible metodología de abordaje, que como se verá más adelante se fundamenta en intentar equilibrar los contextos, intereses y formas de relacionarse y ver el mundo de las niñas y los niños con los objetivos y necesidades de una investigación formal y científica. Esto implica adaptar los mecanismos de

registro y producción de insumos de investigación a las concepciones y formas de expresarse de los niños y las niñas y además permitirles participar en lo que a ellos y ellas les interesa, no forzando su vinculación a una obligatoria necesidad de participación total, situación que también más adelante se evidenciará como impráctica y demasiado ideal.

Para complementar lo anterior se puede afirmar que esta clase de investigaciones acerca de la niñez se podría dividir en dos grandes modelos de abordaje: por un lado los que hacen investigaciones *sobre* la niñez y por el otro los que hacen investigación *con* la niñez, entrando en juego lo que significa *darles voz* a las niñas y a los niños en esta clase de procesos de investigación aplicada. Como señala Sirkka Komulainen (2007), los investigadores adultos integran de forma selectiva la voz de la niñez en sus trabajos y la transforman en un objeto al que se puede poseer, recuperar y verbalizar, haciendo caso omiso de su condición cognitiva y social y de sus maneras de comunicarse.

Existe una gran cantidad de trabajos *sobre* la niñez, pero no son tantos los que se hacen *con* los niños y las niñas. Dentro de este segundo grupo de investigaciones que se preocupan por incluir la participación de la niñez es donde se encuentra mayormente la implementación de la metodología de sistematización de experiencias. Estas investigaciones con enfoques alternativos permiten que los investigados, en este caso las niñas y los niños, hablen e interpreten su realidad. Además, el uso de esta herramienta se constituye como un elemento fundamental para la acción colectiva de los que forman parte del proceso o intervención en aras de motivar algún cambio positivo en el entorno o dentro del grupo. Esta clase de enfoques se presentan tanto en procesos de Educación Popular como en IAP (Liebel, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo descrito anteriormente, proponer una investigación que buscó implementar y evaluar una intervención social participativa usando la comunicación como herramienta de participación y empoderamiento de las niñas y los niños, para que así descubrieran y pusieran en práctica su ciudadanía activa, todo bajo el contexto de una estrategia también participativa como lo es la sistematización de experiencias, planteó un reto interesante en el diseño teórico y también en cuanto a la estrategia metodológica. A continuación

se presenta de forma más detallada cuáles fueron los conceptos y teorías con las cuales se le dio sustento a este experimento participativo con la niñez.

3.1. Introducción

La estructura del marco teórico, en términos generales, está organizada de la siguiente manera. Inicialmente se describirá el paradigma metodológico en el cual se ubica este trabajo, que como ya se ha esbozado en los capítulos anteriores, es el de la Investigación Acción Participación (IAP), y se darán las razones de su escogencia.

Posteriormente se hará una aclaración de las diferentes teorías y conceptos sociológicos que forman parte del andamiaje conceptual en el cual se basó la experiencia del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”, la cual dio como resultado unos materiales de investigación que a su vez fueron los que se analizaron para dar cuenta de esa experiencia de una forma crítica y reflexiva. Es obvio que no solo se trata de describir que pasó en la experiencia, sino además de analizar por qué se dio de esa manera y si los objetivos que se plantearon fueron alcanzados, explicando el porqué, teniendo como sustento la propuesta metodológica ya mencionada.

Estas teorías y conceptos ya se han descrito en la revisión del capítulo anterior, pero en este se aclarará lo que para esta investigación significan. Se ubicarán dentro de este marco teórico lo que se entiende por niñez, ciudadanía activa, participación, empoderamiento e intervención social.

Posteriormente y teniendo en cuenta que esta fue una propuesta teórica desde la comunicación, una tercera parte de este capítulo está destinada a la aclaración de del paradigma teórico que desde la comunicación orienta esta

investigación. Como ya se mencionó en el Capítulo 1, es el paradigma de la mediación social comunicativa de Manuel Martín Serrano el que sustentó la reflexión teórica, que buscó dar cuenta de cómo una experiencia práctica como la que se implementó en este trabajo permitió analizar las posibles variaciones que se presentan en la mediación comunicativa cuando el control de esta la ejercen personas o grupos sociales que han estado excluidos social y comunicativamente. Y adicionalmente, plantear cómo esta clase de mediación social (la comunicativa) puede generar empoderamiento y por ende motivación y formación para ejercer una ciudadanía activa por parte de estas personas o grupos sociales.

Con este esquema teórico general esbozado, es adecuado también aclarar la posición del investigador comunicador en este trabajo y su interés por usar la comunicación como una herramienta de trabajo social.

Es evidente que al elegir como paradigma metodológico la IAP, se ubica al investigador en una posición ética y política distinta frente al sentido de su trabajo, que marca diferencia con otros paradigmas de las ciencias sociales. Esta posición comprende asumir la relación entre sujeto y objeto de investigación de forma horizontal y de construcción compartida. En otros paradigmas, la posición del investigador social es la de actor independiente que domina el conocimiento y asume que controla las condiciones de observación o de acción, una aproximación cientificista de lo social.

A su vez, la posición del investigador dentro del paradigma de la IAP se plantea con una ubicación diferente, que ya no está determinada por la relación sujeto-objeto, sino que se elabora una nueva como sujeto-sujeto, rompiendo la tradicional subordinación entre el investigador y el investigado, como subraya Orlando Fals Borda (1993, p. 1) al comparar estos dos paradigmas: *“Proviene de dos definiciones distintas de ciencia. Son dos filosofías de vida y de trabajo que difieren a partir de su misma concepción: la una, vertical, elitista, ortodoxa; la otra, coyuntural, simétrica, iconoclasta”*.

Por lo tanto, el interés manifiesto del trabajo de investigación es el de ubicarse en medio de la acción a analizar y formar parte del proceso; es participar en la acción y además permitir que los investigados alimenten con sus aportes los

insumos de investigación, porque no es la visión externa del investigador la que estructura los resultados del proceso a analizar, sino que este se involucra y recibe los aportes de los participantes en la experiencia analizada, para conformar los elementos a analizar y por ende los resultados que se generan. Cede el control pero gana en conocimiento.

Por último, la intención del trabajo investigativo no solo se centra en analizar y evaluar un fenómeno social, sino también en producir cambios sociales que surjan desde los individuos o grupos sociales con los que se desarrolla el proceso de investigación. El investigador se propone como un motivador y facilitador de procesos de transformación social que contribuyan al desarrollo endógeno de las comunidades. Su acción de investigar se configura también como una acción de transformación social.

Otra postura para aclarar en relación al planteamiento teórico que se desarrollará a continuación es la orientación conceptual para validar el hecho de usar la comunicación como una herramienta de acción social. Como se ampliará más adelante, las actuales formas de producción de la comunicación permiten que la producción de contenidos comunicativos posibiliten o motiven la transformación social de sus productores, no solo porque al usar los medios de comunicación con fines diferentes a los medios masivos de comunicación se generan otras formas de aproximación a lo social, sino además por el hecho de que estos productos pueden estar orientados claramente a la transformación social, porque el control más abierto que actualmente se ejerce sobre los medios de comunicación posibilita que los nuevos productores de contenidos incidan en la percepción de la realidad social que reproducen.

De todas maneras, se reconoce que esto actualmente sigue siendo algo más teórico que práctico, debido a que en su gran mayoría estas oportunidades de producir contenidos fuera de los medios masivos continúan reproduciendo las representaciones sociales que promueve el sistema capitalista globalizado.

3.2. Investigación, Acción, Participación como paradigma adecuado para investigar con la niñez

Se empezará por demarcar las características principales de la IAP y las razones por las que se considera adecuada para esta investigación. Posteriormente se hará una definición de lo que para este trabajo significa la sistematización de experiencias y su relación con la IAP, ubicando dentro de las diferentes posibilidades que ofrece esta metodología de investigación el ajuste teórico requerido para desarrollar esta intervención sociocomunicativa con niñez y además su posterior análisis y evaluación.

La Investigación, Acción, Participación ha tenido una presencia importante en la producción de conocimiento social en el contexto latinoamericano y colombiano durante las últimas seis décadas. Se ha consolidado como una manera de investigar la realidad que se identifica con los contextos sociales oprimidos y excluidos de la región, sobre todo en la forma inicial de implementación que se desarrolló en sus primeros años. Desde su gran auge en las décadas de los sesenta y setenta y su pérdida de relevancia en los ochenta y noventa, actualmente sigue representando un paradigma teórico dentro de los denominados *alternativos* y opuestos al positivismo y pospositivismo que evidencia un aporte relevante al acervo investigativo del mundo. En esa medida también ha representado una postura política y ética dentro de muchos investigadores sociales latinoamericanos.

La IAP es una corriente metodológica que no está totalmente unificada en una sola versión. A diferencia de otras corrientes de investigación sociológica cuya presencia ya está consolidada y legitimada por la comunidad académica, la IAP es un paradigma científico que continúa teniendo revisiones y adaptaciones por parte de los teóricos latinoamericanos y del resto del mundo; esto es debido en gran medida a que en su esencia está el promover la vinculación de los intereses y puntos de vista de grandes sectores populares de diversos entornos sociales y a su constante adaptación metodológica a los diferentes contextos en la que es aplicada. Aún así, continúa siendo reconocida por el notorio impacto que continúa generando en las estrategias y proyectos en los que es implementada.

Algunas de las características en las que hay consenso acerca de la IAP y que de paso contribuyen a aclarar la razón de su elección como paradigma teórico para esta investigación son las que algunos teóricos ya han reseñado. A continuación se mencionan las más relevantes:

- Al hablar de la actual incidencia de la IAP en diversos procesos investigativos se puede resaltar su mecanismo metodológico, que al contraponerse a los lineamientos de la investigación tradicional, incentiva procesos de conocimiento de la realidad mediante estrategias de participación de la comunidad para la mejora de sus condiciones de vida. Es un dispositivo teórico y metodológico que fomenta la motivación y promoción humana, al construir participación activa y democrática de los involucrados en el diseño y la ejecución de sus proyectos de desarrollo (Contreras, 2002).
- En la IAP las personas investigadas también investigan para transformar su realidad, no queriendo decir con esto que los otros paradigmas positivistas no apunten a lo mismo. Pero hay una gran diferencia con la IAP en el hecho de que esta producción de conocimiento nuevo está relacionado con la acción social; en este sentido, la IAP se aparta de la investigación social tradicional tanto en términos metodológicos como epistemológicos (Salazar, 1992).
- Desde el punto de vista ideológico, la IAP hace énfasis en el rol social de la ciencia para reducir la injusticia dentro de la sociedad mediante la participación de las comunidades en la búsqueda de soluciones a los problemas que ellas mismas identifican. Esto incrementa el nivel de control que los miembros de las comunidades tienen sobre las situaciones que los afectan, logrando además el incremento del poder o el empoderamiento de estos individuos y sus comunidades (Belalcázar, 2003).
- En relación a la imposibilidad de neutralidad del investigador, o a su inacabada búsqueda de la objetividad, la IAP la resuelve de forma radical, al incluir en su metodología la participación subjetiva de todos los involucrados. Incluye sus valores y juicios de forma explícita y activa en el proceso de investigación. Su metodología dialógica-participativa-

transformativa es la evidencia de esta posición de *antineutralidad* (Contreras, 2002).

- La IAP ofrece de manera intencional poder a la comunidad para que pueda decidir las acciones que sus miembros consideran más eficaces para mejorar sus problemáticas. Es además investigación porque indaga la realidad para identificar de manera más adecuada lo que es mejor para una comunidad y lo que se requiere para alcanzarlo (Salazar, 1992).

Teniendo claras estas características, es adecuado ahora determinar los principios básicos que orientan la IAP en términos teóricos y prácticos, para lo cual se hizo una recopilación de los aportes más reiterados por diversos autores para identificar estos principios.

- El proceso de investigación debe estructurarse como una herramienta de acción social para la comunidad.
- Se reconocen las capacidades que toda comunidad o colectivo social tienen para definir sus necesidades y problemáticas.
- Los saberes y recursos humanos de las comunidades o grupos sociales se valoran como indispensables para las formulaciones y ejecuciones de los procesos de desarrollo.
- Todo trabajo de organización, investigación o intervención externa debe activar la participación efectiva de la comunidad, de lo contrario no será exitoso.
- Se deben crear espacios de información y discusión dentro de las comunidades para dar la oportunidad a las personas para que den a conocer de forma espontánea sus criterios e ideas y para que surjan análisis constructivos de las situaciones a transformar.
- La IAP, al proponer la transformación de una situación o problemática de un grupo social, asume la cooperación grupal y el empoderamiento de los individuos como fenómenos necesarios e interrelacionados.
- La IAP no exige experiencia de los investigadores, pero sí apoyo metodológico que permita la participación de todos los involucrados en el proceso, asumiendo así de manera consciente su posición ideológica en el desarrollo del mismo.

- Las hipótesis de investigación deben ser también hipótesis de acción, para motivar transformaciones individuales y sociales.
- El modelo metodológico se concibe de forma flexible e inclusiva. En cierto modo es ecléctico, aunque utiliza técnicas de producción de insumos de investigación como la etnografía. Además, esta flexibilidad metodológica permite una constante revisión y reinterpretación de los datos.
- La IAP se construye con y desde la práctica, estructurando sus análisis desde la situación que perciben los sujetos implicados en las problemáticas o necesidades a transformar, obviamente incluyendo la percepción del mismo investigador que la orienta y apoya.
- El diseño del dispositivo metodológico y la sistematización de los materiales de investigación se diferencia del de la investigación tradicional en cuanto a que la IAP extiende el control y proceso de estos a todos los individuos involucrados; además, la metodología y la sistematización se adaptan a las situaciones que inciden en el desarrollo de la investigación.
- Se interesa por registrar los cambios que se dan en el discurso, en las relaciones y en las formas de organización de la comunidad, adaptando además sus mecanismos de análisis e interpretación a los códigos culturales de la población con la que se desarrolla el proceso de IAP.

3.2.1. Adecuaciones de la Investigación, Acción, Participación al ser implementada con la niñez

Es de recordar que la experiencia de realización del programa de televisión “Chicos, Cámara Acción” tenía como premisa que los niños y las niñas participantes fueran coautores del producto televisivo; y además fue un proceso de realización donde de manera colectiva pensaron, debatieron, diseñaron y pusieron en práctica una estrategia de solución a una problemática de su comunidad que para ellos requería una transformación, permitiéndoles algo fundamental para los objetivos de esta investigación: reconocerse como

ciudadanos y ciudadanas activos que pueden desarrollar actividades comunitarias que contribuyan al bienestar social de sus entornos.

La comunicación participativa y la IAP se complementan de manera ideal porque tienen como fundamento los mismos objetivos sociales: la participación y el empoderamiento de los grupos sociales con los que trabaja. Por eso la elección de este paradigma teórico, que dota a esta investigación de un robusto marco de referencia que se ajusta de forma adecuada a los objetivos de esta tesis.

Para complementar la justificación de la elección de la IAP como marco de referencia teórico es necesario anotar que permite al investigador comunicador asumirse como un trabajador comunitario que usa su experiencia comunicativa para contribuir al desarrollo de habilidades ciudadanas a un grupo social que en Colombia no ha tenido espacios efectivos para formar y motivar este desarrollo. Le permite al investigador tomar una posición de acción frente a la realidad que pretende analizar.

Adicionalmente este paradigma ofrece una estrategia metodológica lo suficientemente flexible como para implementarla con una población que requiere de otras formas de abordaje. Como ya se ha evidenciado anteriormente, investigar *sobre* o *para* la niñez no es lo mismo que investigar *con* la niñez; es una situación que requiere de un dispositivo metodológico diferente y en cierta medida innovador al ajustarse a los intereses, capacidades y formas de hacer y de pensar de los niños y las niñas.

Para investigar *con* la niñez la IAP resulta adecuada porque no es metodológicamente rígida ni estandarizada y en este trabajo en particular ofrece una propuesta que se diferencia de posicionamientos tradicionales, al tener que ajustar las metodologías de investigación al fenómeno social que desea analizar.

Para detallar cómo se implementa este marco teórico de la IAP a la experiencia comunicativo participativa con niñas y niños de una comunidad vulnerable en la ciudad de Bogotá, a continuación se describe cómo se adaptó este paradigma

al trabajo sociocomunicativo con niñez y al análisis y reflexión investigativa de esta experiencia en particular.

Un elemento clave dentro de la IAP es el carácter y el grado de participación que tiene la comunidad involucrada en el proceso de investigación, el cual se constata en las estrategias diseñadas dentro del dispositivo metodológico y posteriormente en el mismo proceso de Investigación Acción. Varios analistas de estos procesos han desarrollado varios mecanismos de medición determinando, por así decirlo, subtipos de investigación acción. Tal vez los dos tipos más importantes dentro de estas clasificaciones son los denominados Investigación Acción y la IAP propiamente dicha.

La Investigación Acción es más cercana a los paradigmas de investigación más tradicionales, donde la aplicación del método científico es más riguroso, debido principalmente a que un equipo de profesionales o técnicos son los que realizan un diagnóstico de la realidad a intervenir y, a partir de ahí, plantean los objetivos a cumplir y diseñan el método para alcanzarlos, incluyendo en este proceso la participación parcial de la comunidad. Esta participación se produce en unos casos en la recolección de los datos o en la contrastación de los mismos o en la implementación de las estrategias a seguir. Los resultados del proceso de investigación son procesados y analizados por el equipo investigador y en algunos casos son dados a conocer a la comunidad que fue parte del estudio (Contreras, 2002).

Por otro lado, la IAP como ya se ha descrito requiere del protagonismo de las personas que forman parte del fenómeno o situación a analizar, y aunque el análisis puede ser motivado por un investigador exógeno a la comunidad, la participación de las personas involucradas en el análisis crítico de la situación a transformar es fundamental.

El rol que cumple la comunidad es el factor diferenciador de estos abordajes, y aunque cada proceso investigativo –no solo dentro de este paradigma– posee sus características particulares y, por tanto, sus adaptaciones metodológicas, es necesario para la IAP que la participación de la comunidad no sea simplemente un apoyo reflexivo o de conformación de los lineamientos de la investigación. Es decir, la IAP no solamente busca aprobación o apoyo de la

comunidad, sino que fomenta el análisis, reflexión y acción sobre el conjunto de fenómenos que afectan a la realidad social de un colectivo, con el objetivo de plantear una posible transformación social.

Teniendo como referencia lo anterior, surgen preguntas fundamentales para este trabajo al tener como marco teórico la IAP: ¿Cómo lograr la participación efectiva de niñas y niños en un proceso de investigación? y de esta pregunta nacen otras dos: ¿Cómo interesar a los niños y a las niñas para que participen en un proceso de investigación? y además ¿Cómo no forzarlos a realizar procesos que les son ajenos o no les interesan? porque, aunque en los procesos de IAP se da por sentado que la comunidad está interesada en participar y nunca es de manera forzada, en el caso del trabajo con niñez, estas preguntas cobran aún más relevancia.

La propuesta resultante de la intención de resolver estas preguntas dentro de las premisas de la IAP generó que el diseño de abordaje tanto metodológico como conceptual de esta investigación estuviera determinado por las siguientes premisas claves.

Premisas metodológicas de la investigación:

- *Los espacios de participación para los niños y las niñas que formaron parte de esta experiencia están configurados teniendo en cuenta los intereses y gustos de los participantes y sus capacidades cognitivas y emocionales.*
- *Los niños y las niñas eran conscientes de que formaban parte de una investigación y su participación llegaba hasta donde ellos y ellas deseaban.*
- *La IAP con la niñez debe ajustarse a lo que para los niños y las niñas significa investigar, actuar y participar.*

Teniendo claro que hasta para los mismos esquemas de la IAP estas premisas pueden resultar controvertidas, la propuesta conceptual de este trabajo justifica su abordaje conceptual al reivindicar lo que para la IAP es característico y que ya se mencionó anteriormente: todas las comunidades o grupos sociales tienen la capacidad para analizar sus necesidades y problemáticas y aportar a sus

soluciones; es más, con la niñez se está en deuda desde la misma IAP para contribuir a que se le reconozcan espacios de reflexión y transformación social.

Con lo cual se propone que la IAP adapte su abordaje conceptual y metodológico a la manera en que los niños y las niñas conciben el mundo y se tengan como valederas sus formas de pensar, expresarse e interactuar con sus entornos.

Aunque en el Capítulo 4 se describirá el dispositivo metodológico, detallando cómo se plantearon en la práctica estas premisas, es de mencionar que esta investigación se preocupó por tener en cuenta los intereses, gustos, formas de pensar y de actuar de los niños y las niñas y además adaptó su metodología para que la participación de ellas y ellos fuera efectiva pero además lúdica e interesante.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se puede afirmar que esta investigación tuvo dos fases metodológicas bien definidas, que estuvieron determinadas no solo por los objetivos de esta tesis, sino sobre todo por los intereses de participación que las niñas y los niños tenían dentro del proceso. Ellos y ellas investigaron lo que les interesaba y formaron parte de las actividades donde se sentían cómodos porque identificaban que sus capacidades emocionales y cognitivas eran requeridas y adecuadas.

La primera fase está contenida en la experiencia de comunicación participativa del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”, donde los niños y las niñas desarrollaron su participación de manera efectiva analizando, reflexionando y actuando frente a una problemática que ellas y ellos identificaron con el apoyo del grupo de talleristas y dentro de la cual está claramente definida la IAP.

La otra fase que se puede ubicar más dentro de la ya mencionada Investigación Acción, donde el investigador recoge una serie de datos generados con el aporte de los niños y las niñas participantes de la experiencia y luego los procesa y analiza para dar cuenta de la efectividad de la misma experiencia como formadora y motivadora de empoderamiento y participación ciudadanos en los niños y niñas que participaron en el proceso.

3.2.2. La sistematización de experiencias como mecanismo de investigación con la niñez

Como ya se describió en el Capítulo 2, la sistematización de experiencias desde sus inicios ha formado parte de las estrategias metodológicas de trabajo con comunidades dentro del paradigma teórico de la IAP. Por eso a continuación no se entrará a justificar su uso dentro de este marco teórico, sino que se identificará dentro de los diferentes usos y definiciones que esta tiene, qué se entiende como sistematización de experiencias para esta investigación y qué clase de adaptaciones se presentaron al ser implementada con niñas y niños dentro de una intervención sociocomunicativa.

Inicialmente aclarar que la sistematización de experiencias aplicada en este trabajo constituye solo una parte del proceso de investigación, que tiene como objetivo dar cuenta de manera analítica y crítica la intervención sociocomunicativa y participativa que se realizó con los niños y las niñas. Con esta metodología se buscó poder analizar cómo sucedió la experiencia y por qué resultó de esa manera. Adicionalmente, se buscó vincular las percepciones de los todos los participantes, incluyendo a las niñas, niños, talleristas y miembros de la organización de apoyo que estuvieron involucrados en el proceso de producción del programa “Chicos, Cámara, Acción”.

Teniendo presente lo anterior es pertinente determinar cuál es la definición de sistematización de experiencias que asume esta investigación, para lo cual tendremos como referencia lo que uno de sus más importantes promotores, Óscar Jara, propone:

“Lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Por ello, la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no son propiamente una “sistematización de experiencias”. Igualmente, si hablamos de ordenar, catalogar o

clasificar datos o informaciones dispersas, estamos hablando de “sistematización” de datos o de informaciones; nosotros utilizamos el mismo término, pero referido a algo más complejo y vivo que son las experiencias y que implican realizar una interpretación crítica, por lo que utilizamos siempre el término compuesto: “sistematización de experiencias” y no sólo decimos “sistematización” (Jara, 2010, p. 67).

Con lo cual se determina una forma de analizar las experiencias sociales, al resaltar varios elementos a tener en cuenta y que podemos describir a continuación como características y principios necesarios a la hora de implementar esta estrategia de producción de conocimiento basada en la práctica. Para esto haremos una recopilación de lo que varios estudiosos de la sistematización de experiencias han aportado para complementar la definición de Jara e ir conformando el marco de referencia conceptual que sustenta la implementación de esta metodología en esta investigación.

- Una sistematización de experiencias es más que un informe descriptivo del proceso. Su resultado se diferencia de una investigación tradicional o de una evaluación en que sus objetivos y fuentes son distintos, al estar centrados en la práctica.
- El aprendizaje resultante de la experiencia sistematizada necesita de una reflexión analítica que compare lo que se propuso hacer inicialmente y lo que sucedió realmente. De esta comparación surge lo que se debe aprender y lo que podría identificarse como nuevo conocimiento.
- La sistematización de experiencias es una estrategia que vincula la práctica con la teoría, con lo cual contribuye a mejorar la intervención y a redefinir el conocimiento.
- La sistematización exige que se desarrollen mecanismos y habilidades de comunicación para que la participación sea productiva y dé cuenta de las percepciones de todos los involucrados.
- Aunque la sistematización de experiencias genera conocimiento sobre una situación o proceso social en particular, debe buscarse dentro del análisis de la experiencia los elementos que pueden ofrecer una generalización teórica o un posible diseño de políticas sociales.

- Al reconstruir la experiencia identificando, clasificando y reordenando sus elementos, la sistematización objetiva lo vivido. Toma distancia de lo sucedido y lo convierte en objeto de análisis e interpretación teórica y adicionalmente en proceso de transformación social.
- Sumado a lo anterior, la sistematización de experiencias desvela intuiciones, intenciones y vivencias producidas en el proceso. Al sistematizar se recupera ordenadamente lo que se sabe de la experiencia, pero además se manifiesta lo que no se sabía de esta y se descubre lo que no se sabía que se sabía.
- Por último la sistematización no solo se enfoca en los acontecimientos o acciones que desarrollan los involucrados en la experiencia, sino que además tiene en cuenta sus interpretaciones sobre la experiencia y sobre el rol que cada uno cumple dentro de esta.

Estas características y principios se adecúan a los fines de esta investigación porque la sistematización de la experiencia de “Chicos, Cámara, Acción”, teniendo en cuenta que es una intervención social participativa desde la comunicación, permitió que el proceso pudiera ser analizado de forma crítica teniendo como eje de sistematización el objetivo principal de este trabajo, analizar si desde la comunicación se pueden generar espacios de participación y empoderamiento individual y comunitario en niños y niñas de una zona deprimida de Bogotá. Con lo cual la sistematización de experiencias no solo permite describir si estos espacios fueron efectivamente usados por los niños y niñas, sino que además nos puede indicar cómo los usaron y qué resultado se generó con su uso.

La sistematización de experiencias, al ser una estrategia que genera conocimiento desde la práctica y objetivar lo vivido, contribuye con la necesidad de analizar si esta clase de intervenciones realmente son formadoras y motivadoras de empoderamiento en la niñez. Sistematizar la experiencia de “Chicos, Cámara, Acción” permitió dotar a la investigación de materiales para el análisis de la práctica social en la que basó su propuesta teórica, que están orientados a proponer cómo la comunicación participativa puede ayudar a la transformación social de la niñez al contribuir a empoderar individual y

comunitariamente a los niños y las niñas y a que estos se descubran como ciudadanos activos.

Siguiendo con esta aclaración teórica, es reconocido por los expertos en el tema que hay principalmente dos enfoques acerca de cuál es la función de los investigadores o expertos que forman parte de la sistematización de las experiencias. Por un lado está la propuesta de Sergio Martinic (1988), que considera que la sistematización debe ser realizada por agentes externos que tienen una “hipótesis de acción” que guía una “intervención intencionada”. Por el otro lado está Óscar Jara (1994), del cual tomamos su definición de sistematización de experiencias como referencia para este marco teórico y que considera que la sistematización la deben realizar los que participan en ella, debido esencialmente a que la sistematización de experiencias se basa en la recuperación y análisis de lo vivido, con lo cual se deduce que el investigador o experto debe participar de la experiencia para poder analizarla.

La posición que toma el investigador en esta sistematización de experiencias en particular, se nutre de las dos posturas anteriores, tomando de cada una lo que requiere para adecuarse al contexto que le exige la experiencia de “Chicos, Cámara, Acción” y a lo que busca en términos investigativos. Por un lado, está claro que esta experiencia es una intervención que tenía una intención predefinida, ligada al objetivo de esta investigación, que en términos de Martinic sería la “hipótesis de acción” que alude a una intención previa a la experiencia y que se pretende aplicar a esta para luego analizar su resultado. Para estas “hipótesis de acción”, este autor relaciona tres variables que para esta investigación son válidas y se adaptan a la intervención que se desarrolló. La primera es identificar el problema sobre el cual se desea incidir, que en el caso particular de esta experiencia es el escaso o nulo ejercicio de la ciudadanía activa que evidencian los niños y las niñas en el contexto nacional y local. La segunda variable son los objetivos que se desean alcanzar con la intervención, que en este caso son la participación y el empoderamiento individual y comunitario de los niños y niñas que formaron parte del proyecto. La tercera variable alude a la manera en que se espera lograr el cambio, que en la intervención desarrollada con el proyecto “Chicos, Cámara, Acción” es a través del uso de la comunicación participativa como medio para propiciar

espacios de participación y empoderamiento. Luego el autor propone que sea a partir de estas variables que componen la hipótesis de acción desde donde se analice e interprete la experiencia sistematizada para generar el conocimiento esperado previamente.

Pero como ya se expuso, en este caso en particular el investigador además tiene en cuenta la propuesta de Óscar Jara en relación a su interés por involucrarse en la experiencia y así poder generar conocimiento desde lo vivido y compartido con los demás participantes, que además exige el marco teórico de la IAP que se ha tomado como referente general.

El usar estos dos enfoques de abordaje en esta intervención social le ofrece a la investigación una mejor posibilidad de obtener insumos de información orientados con los objetivos propuestos, pero además poder incluirse e incluir a los demás involucrados de una forma más participativa.

De todas formas, es de aclarar que no todos los participantes forman parte de todos los pasos que componen esta sistematización de experiencias, como argumentan Cendales y Torres (2006, p. 33) al referirse a la participación dentro de la sistematización de experiencias: *“En lo referente a la participación en algunas modalidades como la IAP, la Recuperación Colectiva de Memoria o la sistematización es necesario aclarar que no significa que toda la gente participa en todos los procesos ni que existe o se pretende un involucramiento pleno de la comunidad o población de base. No es posible y no es lo deseado”*.

Este concepto permite aclarar aún más el tema de la participación de los niños y las niñas en esta investigación y en particular en la sistematización de la experiencia de intervención social participativa de “Chicos, Cámara, Acción”, teniendo como referencia lo que ya se mencionó en relación a que ellos y ellas participan en lo que les interesa participar y los mecanismos de participación están diseñados para sus capacidades emocionales y cognitivas.

Por lo tanto, en esta sistematización los niños y las niñas participan con sus opiniones y reflexiones acerca de su propio proceso dentro de la experiencia y además, al ser parte del mismo estudio, la sistematización contempla el análisis del material externo a sus apreciaciones donde se muestra la forma en

que las niñas y los niños se desenvuelven dentro de las diferentes actividades en las que se dividió la experiencia. Aunque ellos dan a conocer qué cosas o situaciones les gustaron más, o qué se debería modificar de estas para que fueran más interesantes, el análisis final de la sistematización lo realiza el investigador que compartió con ellas y ellos la experiencia.

Siguiendo a Cendales y a Torres (2006, p. 33), *“Al igual que la sistematización, la participación no es una imposición sino una construcción permanente a la que hay que estar atentos”*. Esta construcción debe asumirse de acuerdo con los intereses en relación a la experiencia de los involucrados y a las necesidades conceptuales y prácticas que guían la sistematización. Esto no se aplica solo a experiencias con niñez. En los trabajos de sistematización de experiencias consultados, en su gran mayoría realizados con personas adultas, se evidenciaba que la participación efectiva de los involucrados en las experiencias se veía condicionada por muchos elementos, lo emocional, lo cognitivo, las capacidades comunicativas o los niveles de cohesión social, entre otros.

Por último, señalar que el diseño teórico y formal de la sistematización de experiencias que se implementó en esta investigación, al igual que muchos otros diseños, se adapta al contexto y a las variaciones que la misma práctica motivaba. Como se detallará más adelante, la metodología se fue adaptando a las condiciones que presentaba la experiencia. Analizar la intervención requería de un dispositivo flexible que se adaptara rápidamente a las situaciones que se presentaban, pero siempre teniendo como referencia los objetivos que orientaron la investigación, estos eran los que indicaban cómo adaptar el dispositivo para poder analizar la experiencia de acuerdo a la ya mencionada “hipótesis de acción”.

3.3. Otras teorías y conceptos sociológicos que sustentan la investigación

A continuación se hará una revisión de los diferentes conceptos y teorías necesarias para estructurar los análisis y las reflexiones que resultaron de la experiencia sociocomunicativa con los niños y las niñas dentro del proyecto

“Chicos, Cámara, Acción”. Dado que ya se han descrito de forma sociohistórica en el Capítulo 2, en este punto se detallará el enfoque particular que tendrán para esta investigación.

Estos conceptos están englobados en teorías sociológicas con diferentes abordajes, que varían de acuerdo a la ciencia o disciplina que los implementa o dependiendo también del autor o experiencia que los requiere, de ahí que sea relevante aclarar lo que significan para este caso en particular. Los conceptos a definir serán: intervención social, participación, empoderamiento y ciudadanía activa, todos aplicados al concepto de niñez, por lo tanto este último concepto también será especificado y será por el que se inicie esta aclaración teórica.

3.3.1. La niñez como grupo social con derechos pero con una representación social que la margina

Para esta investigación se tienen como referencia principal los aportes que desde la sociología de la infancia se vienen formulando entorno a la definición de la niñez como un grupo social, reconociendo que forma parte de la estructura social, lo cual implica, desde la perspectiva estructuralista, que existe una representación de su ubicación y de su función dentro de la sociedad, pero también que esta representación de la niñez dentro de las sociedades es una construcción que está afectada por los contextos históricos, culturales, políticos y económicos dentro de los cuales se define (Jenks, 1982).

La representación de la niñez no ha sido siempre la misma y ha variado históricamente. Además, dentro de cada sociedad, los contextos culturales, políticos y económicos específicos condicionan su visión de la niñez como grupo social, cada sociedad posee una representación de la niñez que se acomoda a la manera en que asume la realidad.

Acotando aún más la concepción de niñez que interesa a esta investigación, de las aproximaciones teóricas que se han generado dentro de la sociología de la infancia y que anteriormente se clasificaron según los paradigmas que las sustentaban como estructuralistas, constructivistas y relacionales, se considera que los planteamientos surgidos dentro de este último se adecúan a las premisas teóricas de esta tesis porque retoman los aportes de los otros dos

paradigmas al reconocer a la niñez como una construcción social afectada por los contextos sociales y culturales en los que se inserta, integrando su dimensión biológica o etárea al segmentarla en los diferentes niveles emocionales, físicos y cognitivos que la componen, pero además incluyendo a la definición un elemento fundamental para este trabajo y es que las niñas y los niños son reconocidos como *agentes sociales*.

Entendiendo el término agente social como la persona o colectivo que participa de manera efectiva en la construcción de las sociedades en las que viven, las niñas y los niños no son neutros ni pasivos dentro de las dinámicas sociales; por el contrario, pueden incidir de manera activa en el desarrollo de sus entornos.

Dentro de este enfoque relacional que plantean algunos estudios de la sociología de la infancia, representados principalmente por los aportes de Mayall (2000 y 2002) y Alanen (1994), se va más allá al afirmar que se deben tener en cuenta las opiniones y propuestas de las niñas y los niños sobre las situaciones o los hechos que los involucran, por lo tanto, incluir en la construcción de las representaciones de la niñez a la misma niñez, algo que para esta investigación resulta fundamental.

Se reconoce así la intención de percibir a la niñez como un grupo social actual y presente en la vida social y no como un estado o etapa de preparación o transición. Los niños y las niñas pueden y deben tener espacios de participación efectiva en sus contextos sociales y culturales en el ahora y no excluirlos o marginarlos con la excusa de que es una etapa de formación para aportar en el futuro cuando sean adultos integrados a la estructura social, algo que el actual adultocentrismo usa para no reconocer o eludir su identificación como agentes sociales.

Lo que se evidencia en esta relación vertical y autoritaria de los adultos hacia la niñez es un desbalance de poder. Reconocer a los niños y a las niñas un estatus similar al de los adultos dentro de la estructura social cuestiona la representación social que se tiene de la niñez actualmente en Colombia, porque todavía se les percibe como personas en construcción que requieren la protección y la guía de los adultos para convertirse más adelante en otros

adultos que sean *ciudadanos de bien*. Como se describirá más adelante, en Colombia los diferentes espacios sociales en los que convive la niñez (que son la familia, la escuela y la comunidad) continúan asumiendo que las niñas y los niños no tienen las capacidades emocionales y cognitivas necesarias para participar activamente como ciudadanos.

Pese a los avances que las recientes legislaciones sobre la niñez en Colombia han tenido, en específico la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006 y la Ley de Convivencia Escolar de 2014 (en su intención de acogerse a las directrices de la Convención Sobre los Derechos de Los niños y las Niñas de 1989, reglamentando espacios de formación ciudadana y de participación efectiva para la niñez), estos esfuerzos siguen quedando solamente en el papel o en la mera formalidad, debido a que los entornos cotidianos en los que la niñez se relaciona con los adultos siguen siendo controlados por estos. El permitir que el control social lo ejerzan –o por lo menos lo compartan– con los niños y las niñas sigue siendo una idea conocida pero lejana en su aplicación.

En síntesis, para este trabajo en particular la niñez es un grupo social con derechos a ejercer una participación real y genuina en la sociedad, porque se reconoce que las niñas y los niños tienen las capacidades emocionales, físicas y cognitivas para desarrollar una ciudadanía activa que contribuya al desarrollo de sus comunidades en el presente. Evidenciando además que la posible percepción errada de los adultos radica en no reconocer que estas capacidades son diferentes pero no menos valiosas, por lo tanto los espacios de participación para la niñez deben tener en cuenta estas capacidades pero también los intereses reales de los niños y las niñas. De ahí que cobre enorme relevancia el poner en evidencia esta desigualdad social, pero sobre todo fomentar la inclusión de las opiniones y los aportes de las niñas y los niños en las investigaciones o intervenciones sociales que se desarrollen con este grupo social.

3.3.2. La intervención social participativa aplicada a la niñez

De acuerdo a lo expresado en el Capítulo 2, se reconocen dos grandes divisiones dentro de los procesos de intervención social. Por un lado están las denominadas *intervenciones dirigidas*, que se identifican como un mecanismo o

estrategia diseñada por unos expertos sociales para adaptar a los individuos o colectivos al sistema social, corrigiendo lo imperfecto o marginal para mantener el equilibrio en la estructura social. Del otro lado se ubican las *intervenciones participativas*, que se diferencian de las anteriores principalmente porque no buscan adaptar los individuos o colectivos al sistema social, sino que buscan motivar transformaciones sociales que den respuesta a las necesidades de los individuos o colectivos, porque se asume que el sistema genera exclusiones o marginación para sostener la estructura social imperante.

La intervención social que desde la comunicación se implementó en esta investigación pertenece a la segunda división porque, además de intentar motivar una transformación positiva del entorno, busca algo que también caracteriza a esta clase de intervenciones, y es permitir la participación de las personas para las que está pensada la intervención, reconociéndolos como interlocutores y agentes de la transformación, entendiendo que las personas implicadas en las problemáticas sociales deben formar parte activa de la solución a implementar.

Por lo tanto, dentro de este modelo de intervención participativa es requerimiento establecer un diálogo entre los expertos que proponen la intervención y la población involucrada, planteándose una relación equilibrada y de trabajo conjunto, poniendo de manifiesto una orientación epistemológica y política particulares que configuran su implementación, porque se plantea una interacción entre el conocimiento científico de los expertos sociales y el conocimiento popular de los individuos o grupos sociales que genera un conocimiento nuevo que motiva la transformación de las comunidades intervenidas produciendo además referentes teóricos basados en la acción social.

Esta interacción dialéctica entre conocimiento y acción revela un gran aporte teórico y metodológico a las intervenciones sociales, pero además replantea la posición de los agentes externos profesionales o investigadores sociales que proponen la intervención, porque al permitir la participación efectiva de las personas o comunidades en el proceso de transformación social se reconfigura el rol del interventor, que en este modelo se asume más como el de mediador.

Aunque el concepto de mediación será ampliado más adelante, es necesario en este punto detallar lo que aporta a la intervención participativa en lo relativo a la función del experto, profesional o investigador social dentro del proceso de intervención. Como lo plantea Carballada (2007), el mismo término de intervención puede ser sinónimo de mediación, al provenir del latín *intervenio*, que puede ser traducido como *venir entre*, pero también aclara que puede traducirse como *interponerse*, con lo cual, se puede entender como mediación o como intromisión, conformando estos dos significados las dos caras de la misma moneda.

Al asumirse como un proceso de mediación, la labor del agente externo integra dos dimensiones mediadoras. Por un lado se asume como un agente mediador entre la problemática social y la transformación que genera la intervención, lo que le exige que reconozca los diferentes elementos que configuran el problema, las relaciones que se establecen entre estos y los actores que intervienen, incluyéndose a sí mismo, delimitando así la porción de realidad a trabajar. Es decir, requiere una conciencia crítica del contexto en el que desarrolla su intervención y el rol que este exige, como lo argumenta Danani (1993) al analizar la mediación que realizan los trabajadores sociales, afirmando que el estar en medio de los procesos sociales adquiere sentido cuando el profesional se cuestiona en medio de qué o de quiénes desarrolla su labor. Es adquirir conciencia de su mediación y de las implicaciones que esta conlleva, poniendo en juego las concepciones del mundo y la estructura de juicios y valores y las capacidades emocionales y cognitivas de todos los involucrados.

La otra dimensión mediadora se configura en la relación que establece el profesional o investigador social entre realidad y teoría, donde la intervención es un espacio construido entre todos los participantes, pero motivado por el experto, entrecruza abordajes teóricos, epistemológicos, éticos e ideológicos que configuran cognitivamente la realidad a transformar, para luego determinar estrategias para producir el cambio deseado. Cazzaniga (2005), al caracterizar esta intervención profesional mediadora, afirma que *“se expresa en una construcción metodológica, en un conjunto de mediaciones que darán cuenta de la intencionalidad de transformación y de sus formas particulares”*, aclarando

además que esta mediación entre teoría y realidad no se establece a priori, con diseños teóricos o metodológicos que obliguen a encajar la realidad en un supuesto teórico, sino que se construye teniendo como referencia las particularidades de la situación o fenómeno social a mediar.

Optar por implementar una intervención participativa para esta investigación requirió entonces que se tuviera claridad del contexto particular y general en el que se desarrolló la experiencia, reconociendo que se estaba generando una mediación en la que se debía tener en cuenta las otras mediaciones que los distintos elementos que incidían en la intervención ejercían. Mediaciones culturales, políticas, económicas, como también las que se producían en el entorno específico como las familiares, barriales o educativas y más personales como las que se generaban desde lo psicológico o cognitivo de todos los participantes dentro de los que se debía incluir el mismo investigador.

Además implicaba que se produjera una mediación entre la práctica y la teoría que permitiera generar la transformación social planteada, como también que de la experiencia surgieran reflexiones teóricas y metodológicas que aportaran a la producción de nuevo conocimiento.

3.3.3. La participación comunitaria como propuesta de empoderamiento de la niñez

La palabra participación se utiliza cada vez más en muchos contextos sociales acompañada por otras como democracia, ciudadanía, desarrollo o inclusión. La aportación de este término a esa clase de discursos radica en que remite en el imaginario colectivo a nociones de igualdad, pluralidad, acceso, calidad democrática o bienestar; la potencia de su significado está determinada por el poder transformador y emancipatorio que conlleva. Pero como ya es también sabido, su uso en el discurso no implica que sea implementada realmente en la práctica.

Por lo tanto, definir lo que significa participación requiere el cuidado de no caer en los clichés que su uso y manipulación han producido y además necesita que se aclare, de todos los sustentos teóricos que la han abordado, cuál es que le da el sentido adecuado para esta investigación. De ahí que se proceda

inicialmente a demarcar lo que *participar* significa para el contexto en el que se inscribe este trabajo, empezando desde lo más general, que es *la participación social*, pasando después por la *participación comunitaria*, que ya se ha mencionado anteriormente, hasta llegar a lo más específico, que es la *participación comunitaria de la niñez*.

Para aclarar por qué la participación es siempre social se tiene como referencia lo argumentado por Merino (1995, p. 1):

“Participar, en principio, significa “tomar parte”: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola persona. Pero también significa “compartir” algo con alguien o por lo menos, hacer saber a otras algunas informaciones. De modo que participar es siempre un acto social: nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo”.

Por ello, se puede avanzar diciendo que *ser parte* de algo dentro de las sociedades modernas siempre implica compartir con otro u otros, llegando al punto en el que hasta cuando se evade la participación se participa, porque se cede la posibilidad para que otro participe y, por tanto, decida a su nombre. Pero, sobre todo, participar activamente significa no solamente colaborar u opinar sobre determinada situación o fenómeno social. Participar real y genuinamente supone tener una voluntad de intervención y un sentimiento de pertenencia colectivo, que orientan una determinada acción (Guillén et al., 2009); por lo tanto, la participación efectiva de los ciudadanos va más allá de la emisión de opiniones al respecto del desempeño de los encargados de los gobiernos o las administraciones.

Para complementar la definición de participación ya se ha planteado previamente una división entre participación *ciudadana* y *comunitaria* y aunque es indudable que en algunos contextos esta clasificación resulte difícil de realizar debido a que es habitual que se interrelacionen, para el caso de este trabajo es adecuado identificar en qué clase de participación se ubica y por qué.

Como ya se describió, la principal diferencia entre la participación *ciudadana* y la *comunitaria* radica en la orientación que tiene cada una: la *ciudadana* se enfoca más en la relación que los ciudadanos tienen con el Estado, en cómo este les ofrece espacios de participación o por el contrario, cómo los excluye, y de ahí su reclamación o reivindicación; mientras que la *comunitaria* se orienta hacia las dinámicas de desarrollo que promueven los ciudadanos dentro de sus contextos locales; sin eludir o desconocer el accionar del Estado, esta participación incentiva la autonomía de la comunidades para alcanzar metas propias.

Para esta investigación, la clase de participación que tiene como objetivo incentivar es la *comunitaria*, porque dentro de sus objetivos está el ofrecer espacios para la participación *local* que motive el empoderamiento de los niños y las niñas. Precisamente esta clase de participación al orientarse al desarrollo comunitario propende por el empoderamiento individual y colectivo, como señalan Romero y Rodríguez (2011, p. 140) *“la participación aparece como una necesidad básica -fruto de la necesaria interacción social- como modo de expresión y actuación que capacita para las relaciones sociales. Asimismo, este concepto se entiende de manera habitual en términos de derecho social: la participación como fin a conseguir para alcanzar el empoderamiento”*. Se deduce entonces que la capacitación para participar se genera participando y además, al producirse en medio de procesos locales empodera a las personas que buscan el desarrollo comunitario de sus entornos.

Para caracterizar aún más lo que implica la participación comunitaria es adecuado señalar algunos conceptos que repetidamente la acompañan y que en esencia es lo que busca esta clase de participación en los sujetos y en los grupos sociales que la implementan efectivamente; estos son autonomía, autogestión y lo local como espacio de construcción de ciudadanía.

En el plano teórico, la definición de la autonomía está ligada a su contrario, que es la heteronomía y que se caracteriza por la regulación inconsciente del *otro* en *mí*. Ese *otro* se configura por las valoraciones, puntos de vista, deseos, exigencias y un gran despliegue de significaciones que son determinadas por las diferentes instituciones socializadoras como la familia o la escuela (Hudson,

2010). Por lo tanto, el sujeto en un proceso de alienación social interioriza esas representaciones de la realidad y su rol social dentro de la misma.

La autonomía se configura entonces como una respuesta a esta situación y se caracteriza por el autodescubrimiento de un discurso propio. Se enmarca en la identificación y cuestionamiento de ese *otro* discurso ajeno que está hablando por el sujeto y posteriormente en el desplazamiento de ese discurso por uno propio, teniendo claro que no se trata de una negación total o eliminación del *otro* en *mi* discurso. Así lo argumenta Castoriadis al reflexionar acerca de la construcción de autonomía, diciendo que es la *“instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto”* (Castoriadis, 1983, p. 178).

La autonomía se define entonces dentro de la participación comunitaria como la posibilidad de los individuos o grupos sociales para autodescubrir su propia representación y cuestionar la que les impone la sociedad; es repensar y resignificar el discurso que los excluye o los margina.

La autogestión es un concepto muy relacionado con el anterior y aunque la mayoría de los abordajes teóricos la relacionan con las concepciones del trabajo, la empresa o la economía, para este caso en particular su definición requiere ampliar su implicación a lo social y lo político. De ahí que se tome el concepto de Bourdet y Guillermin (cit. en Arvon, 1982, p. 8), que la definen como *“una transformación radical, no sólo económica sino también política, en el sentido en que destruye la noción común de política (como gestión reservada a una casta de políticos) para crear otro sentido de esta palabra: a saber, la toma en sus manos, sin intermediarios y a todos los niveles, de todos ‘sus asuntos’ por todos los hombres”*.

En este sentido, la autogestión es vista como una oportunidad de transformar las posibilidades de acción de la comunidad, que ya no solo se limita a solicitar o reclamar al Estado sus derechos y necesidades, sino que las asume como una tarea en la que pueden incidir de forma autónoma. Es una transformación activa de su percepción social.

Por último está la resignificación de lo local como un espacio donde lo público es apropiado por lo comunitario. Es una manera de ampliar los límites de lo

público incluyendo a la sociedad civil, favoreciéndola (Cunill, 1991). Al participar la comunidad ingresa en el espacio público para resolver necesidades que el Estado y/o la sociedad en general no han podido resolver o reconocer. La relación entre espacio público y participación de los ciudadanos es una vinculación de estos a lo que se identifica tradicionalmente como esfera de acción pública (Cabrerero, 1996).

De forma tradicional, los asuntos públicos se entendían como de competencia exclusiva de las instituciones gubernamentales, pero con la irrupción de las organizaciones comunitarias y otro tipo de organizaciones civiles se evidenció que lo público es más extenso que lo gubernamental (Guillén et al., 2009).

Estos factores resultantes de la participación comunitaria –la autonomía, la autogestión y lo local como espacio público– consolidan a la participación comunitaria como una respuesta de inclusión y de acción social de los grupos sociales históricamente marginados, pero además configuran una estrategia de empoderamiento de estos grupos poblacionales. De ahí que la intención sea desarrollar esta clase de participación con las niñas y los niños que hicieron parte de la intervención, para motivar en ellas y ellos empoderamiento individual y comunitario que les permita asumirse como ciudadanos activos que pueden incidir en el desarrollo de sus comunidades.

3.3.4. El empoderamiento de la niñez

Como es evidente, para este trabajo es fundamental determinar la relación que puede presentarse entre empoderamiento y niñez, de ahí que sea requerimiento en la definición de las características del empoderamiento señalar las implicaciones que se pueden manifestar al enfocarse en la niñez.

El concepto de empoderamiento, como ya se ha descrito anteriormente, ha tenido diferentes abordajes en su definición que dependen de los escenarios en los que se implementa, desde el empoderamiento personal que ha tenido un amplio desarrollo en la psicología, pasando por el denominado empoderamiento organizacional, que también ha generado un gran número de estudios sobre todo desde el sector empresarial, hasta llegar al

empoderamiento comunitario, que ha sido analizado por la sociólogos, los trabajadores sociales, los pedagogos o los psicólogos sociales o comunitarios.

De estos diferentes abordajes el que más interesa para este caso particular es el relacionado con el empoderamiento colectivo o comunitario, debido a que dentro de sus objetivos está la construcción del sujeto como actor social, que para este trabajo se asume como la base para el ejercicio de una ciudadanía activa, reconociendo que para que este empoderamiento se genere también se requiere de un empoderamiento individual, como Montero lo explica al reflexionar sobre el fortalecimiento de las comunidades: *“es un proceso tanto personal como comunitario, pues comprende tareas complejas realizadas en situaciones complejas, mediante relaciones colectivas que suponen, como en todo proceso comunitario, intersubjetividad”* (Montero, 2009, p. 616).

Entonces, para terminar de definir la noción de empoderamiento que aplica para esta tesis se toman como referencia las propuestas de algunos de los principales estudiosos de este tema, como Rappaport (1987), Montero (2003), Friedmann (1992), Rowlands (1997) y Pineda (1999), determinando que empoderamiento se entiende como un proceso de construcción de poder mediante el cual personas y/o comunidades adquieren o fortalecen la capacidad para controlar sus vidas, o el manejo de situaciones o temas de su interés, para lo cual es necesario crear las condiciones que faciliten esa adquisición y/o fortalecimiento a través de la generación de espacios de participación dentro de las mismas comunidades.

Ampliando esta definición, es adecuado analizar lo que significa la construcción de poder en una intervención social que tiene como objetivo la generación de empoderamiento de la niñez. Por ello se retoma lo ya expuesto en relación a la generación de poder dentro de estos procesos de empoderamiento, donde este no se ofrece o se posibilita desde las esferas o instituciones que lo detentan, sino que se desarrolla dentro de las mismas comunidades. Esta clase de poder no se otorga *desde arriba* sino que se construye *desde abajo* (Pineda, 1999).

Nuevamente, entonces, se reconoce que existen diferentes orientaciones del poder que están determinadas por los que lo ejercen: existe un *poder sobre*, un *poder con* y un *poder desde dentro* Rowlands (1997). El primer tipo hace

referencia a los usos del poder verticales y autoritarios tradicionales en las estructuras de poder de las democracias de representación occidentales y los dos últimos son los que pueden generar esta construcción del poder *desde abajo* que Pineda define como *construcción neta de poder*.

Teniendo en cuenta que la clase de empoderamiento que se deseaba generar en los niños y niñas que participaron en la intervención sociocomunicativa era uno que les permitiese adquirir y fortalecer sus capacidades para incidir socialmente en su entornos, reconociéndose como personas que tienen el poder de opinar, pensar e implementar estrategias que solucionen problemáticas que desde su punto vista los afectan y afectan a la comunidad, se puede entonces determinar que esta clase de empoderamiento implica la generación de un *poder con* (porque como se evidenciará más adelante, es compartido de manera colectiva) y de un *poder desde adentro* (porque se descubre y se fomenta dentro de las diferentes acciones que componen la intervención).

Esta clase de empoderamiento se basa en dos ideas claves para esta investigación y que en gran medida determinan el nivel de empoderamiento que se genera en lo individual y en lo comunitario; estas ideas son: el *autodescubrimiento* y la *transformación activa*. A continuación se aclararán ambos conceptos.

El *autodescubrimiento* se entiende como el desarrollo que tienen los individuos en medio de procesos de empoderamiento que les permite crear confianza y seguridad en sus capacidades emocionales, cognitivas y materiales, identificando los discursos y acciones que los excluyen o vulneran, para luego reconocerse como personas que tienen un discurso propio que les permite construir y aportar desde sus visiones particulares a la transformación de sus contextos. Como se evidencia, está muy relacionado con el concepto de autonomía –que ya se describió en la participación comunitaria– y también se asume como un empoderamiento más cercano a la dimensión individual o personal, que como ya se ha mencionado está en constante retroalimentación con el empoderamiento comunitario.

El autodescubrimiento es un proceso en el cual los seres humanos adquieren y fortalecen las percepciones de sí mismos como sujetos que tienen el poder de asumir el control de situaciones concretas que afectan a sus vidas y a la de la comunidad. Esto se configura como un incremento del *sentirse capaz de* (también denominado autoestima), al percibirse como capacitados para ejercer ese poder.

Pero este autodescubrimiento no estaría completo si ese *sentirse capaz de* (autoestima), no fuera realmente confirmado con el *ser capaz de*, es decir, con la real aplicación de esas capacidades o competencias básicas que el individuo percibe que posee. El empoderamiento individual requiere que el *sentirse capaz de* esté relacionado con las competencias básicas que configuran el *ser capaz de*, porque la autoestima se vería afectada si al poner en práctica esas competencias básicas para desenvolverse como actor social empoderado se evidenciara que hay un desbalance. Esto causaría frustración y generaría obviamente un efecto negativo en el proceso de empoderamiento.

De ahí que sea fundamental que en los procesos de empoderamiento se preste particular atención a que el desarrollo de la autoestima esté realmente ligado a la ejecución de actividades que corroboren las capacidades o competencias básicas de las personas o colectivos que forman parte del proceso. Se debe, por lo tanto, tener en cuenta que antes de realizar las intervenciones o proyectos se realice un análisis de los requerimientos de formación previa que son necesarios para que las experiencias individuales y grupales de los participantes sean adecuadas y de manera efectiva generen procesos de empoderamiento satisfactorios. A esto también se suma el que las acciones o actividades que se implementen surjan desde dentro de las comunidades, para así tener una mayor garantía de que los participantes están motivados y pueden desarrollar las acciones de forma efectiva. Por que así, al implementar actividades que les son familiares o que dominan, se tiene mayor seguridad de que el *sentirse capaz de* y el *ser capaz de* estén realmente relacionados y equilibrados.

Como ya se ha documentado ampliamente, gran parte del fracaso de procesos de desarrollo comunitario dentro de esquemas verticales, como el difusionista o

como en algunos casos sucede en las denominadas *intervenciones dirigidas*, radica en que se imponen acciones o estrategias de trabajo que las comunidades desconocen o no les interesaban, y por lo tanto no se sienten motivados a participar, o lo que es peor, participar en acciones o actividades para las que no tienen suficiente formación, dando como resultado un efecto contrario, que incide negativamente en el *sentirse capaz de* y el *ser capaz de*, reduciendo con esto considerablemente las posibilidades de generar un empoderamiento individual beneficioso para las comunidades. Además se crea dependencia de los expertos o profesionales externos, ya que si estos no están constantemente asesorando o acompañando, los procesos se frenan o desaparecen.

A su vez, la *transformación activa* se entiende como el cambio de rol que realizan las personas o los colectivos, al pasar de sujetos o grupos pasivos o inactivos socialmente a propositivos y ejecutores de acciones que beneficien el desarrollo de sus entornos, debido en gran medida a su autodescubrimiento como actores sociales. El cambio en la autopercepción genera un cambio en la actitud que motiva la acción hacia y para la comunidad.

Esta *transformación activa* se refiere a la agencia e injerencia en las decisiones y acciones que se definen de manera participativa para lograr generar cambios beneficiosos para las comunidades, remarcando con así que este rol activo se produce en medio de un proceso participativo y con orientación comunitaria. Porque como ya se anotó, la clase de poder que se genera es el *poder con* y el *poder desde dentro*, debido principalmente a que las propuestas, decisiones y puestas en marcha de las iniciativas son producidas de forma colectiva, teniendo de todas maneras en cuenta que no se pueden desconocer los liderazgos individuales que en muchas ocasiones jalonan los procesos u orientan las decisiones.

De ahí que esta *transformación activa* implique dos elementos importantes y que más adelante se propondrán como categorías de análisis: por un lado que las personas *participen real y genuinamente* de los procesos y por otro que esta participación involucre y fomente una *conciencia crítica* acerca del

contexto en el que se desarrollan los procesos y de las causas que generan las necesidades o problemáticas que se pretenden solucionar.

Esta *transformación activa* incluye adicionalmente un *sentirse capaz de* y un *ser capaz de* particulares, que se enmarcan en la capacidad para trabajar de manera conjunta, donde el diálogo y la argumentación se ponen a prueba, desarrollando con esto unas destrezas individuales y colectivas que generan habilidades para el ejercicio de una ciudadanía activa pero además democrática.

Por último, esta *transformación activa* está muy relacionada con el concepto de autogestión que ya se definió en la participación comunitaria, al estar orientado a la identificación de necesidades y soluciones a problemáticas que las mismas comunidades reconocen y también está relacionada con el empoderamiento comunitario al ser un proceso que va de lo personal a lo colectivo.

Adicionalmente, para que el *autodescubrimiento* y la *transformación activa* se manifiesten es requerimiento básico que se implementen espacios de participación. Es necesario que las personas tengan una participación activa y real para que estos componentes del empoderamiento logren expresarse y fomentarse, con lo cual se puede concluir que la base del empoderamiento es la participación.

Para avanzar en esta correlación entre participación y empoderamiento y como ya se pudo evidenciar, los elementos resultantes de la participación comunitaria que se definieron anteriormente como autonomía, autogestión y lo local como espacio de construcción comunitaria tienen su correspondencia con los elementos resultantes del empoderamiento: el autodescubrimiento y transformación activa.

Como ya se mencionó, el autodescubrimiento está mediado por el desarrollo de la *autonomía*, que se evidencia en el *sentirse capaz de* y el *ser capaz de*, y a su vez la *transformación activa* está relacionada con procesos de *autogestión*, entendida como una predisposición a la acción social que está orientada a la gestión desde dentro de las comunidades, donde la misma *participación* y la

conciencia crítica que fomenta y requiere esta transformación son factores que indican su desarrollo.

Para cerrar esta clarificación teórica del concepto de empoderamiento es adecuado relacionar el tercer elemento resultante de la participación comunitaria: *lo local como espacio de construcción de lo público* con el empoderamiento, reconociéndose de antemano, que en este elemento es donde el empoderamiento se relaciona con el ejercicio de una ciudadanía activa. Para ello es adecuado retomar la noción de lo local como una ampliación de lo público, donde las personas y las comunidades ponen en juego su *autodescubrimiento* y su *transformación activa* para ejercer su ciudadanía y trabajar en función de las necesidades comunitarias que identifican como importantes. Lo local se configura como un espacio real, cercano y pertinente, donde las comunidades descubren y fomentan sus habilidades ciudadanas al asumir el control (poder desde dentro) de sus procesos sociales, económicos, culturales o políticos. Es en la acción local donde las comunidades se empoderan y generan cambios sociales, de ahí que en este trabajo se hable de empoderamiento comunitario, más que colectivo o grupal.

3.3.5. Formación y desarrollo de la ciudadanía activa en la niñez

Hasta aquí, y para mantener un orden en el desarrollo de los conceptos, se ha determinado que la participación y el empoderamiento son generadores y motivadores del ejercicio de una ciudadanía activa. Ahora se complementará la caracterización de estos dos ejes temáticos identificándolos como elementos constitutivos de esta misma ciudadanía, con lo cual, no solo la fomentan y la desarrollan sino además, forman parte de lo que esta significa, reconociéndose una constante retroalimentación de la participación y el empoderamiento hacia a la ciudadanía activa y viceversa.

En las estructuras sociales democráticas la ciudadanía se configura como el factor fundamental sobre el cual estas se construyen y se asumen como equitativas e igualitarias a nivel social, económico y político. Sin los ciudadanos las democracias no existirían, ya sea dentro de las democracias directas o representativas o los diferentes matices que se dan entre estos dos tipos. La

ciudadanía se determina como la esencia de la democracia y el fortalecimiento de una fortalece a la otra.

Desarrollar y motivar una ciudadanía activa redundará en el fortalecimiento de la democracia al potenciar su intención de ser un esquema social donde el ejercicio del poder es justo e igualitario. Como ya se ha descrito en la revisión de este concepto, el concepto de ciudadanía tiene una enorme importancia para la reconfiguración efectiva y real de las democracias actualmente y en Colombia aún más, al vislumbrarse la posibilidad de un posconflicto que dejará al descubierto las grandes inequidades sociales que la democracia colombiana padece, porque podría desaparecer la excusa de que la violencia armada es la única causa de todas estas inequidades, develando que en realidad su causa principal radica en un ejercicio del poder desigual e injusto.

El concepto de ciudadanía se ha ido reconfigurando a partir de los diferentes contextos políticos, sociales, económicos y culturales a lo largo de la Historia. Desde la antigua Grecia hasta la actualidad este concepto ha intentado dar cuenta de la relación política entre los individuos y sus sociedades y el gran debate de que ha sido objeto continua evolucionando, tratando de hacerle frente a los acelerados cambios que las sociedades presentan recientemente.

Es también necesario señalar que la gran mayoría de abordajes teóricos han sido contruidos teniendo como referencia los procesos sociales principalmente de Europa y Estados Unidos y su implementación en los contextos latinoamericanos no siempre ha sido la más adecuada. Aún así, como ya se ha señalado, en términos formales se ha evidenciado un avance importante, que se ve disminuido por su poca o nula implementación en la práctica, demostrando que el camino de construcción de ciudadanía activa en esta región es lento y se ve afectado por situaciones particulares que no han sido tenidas en cuenta en las teorías y estudios más difundidos y aceptados y que por lo tanto ralentizan su ejercicio efectivo.

Dentro de la gran variedad de aproximaciones teóricas sobre el tema, se puede identificar que la definición de ciudadanía está determinada por dos dimensiones que de forma complementaria la configuran: la ciudadanía como una *condición social* y la ciudadanía como una *práctica política*, resaltando que

en este caso lo político se establece como una manera de ser y de actuar dentro de lo público. La unión de estas dos dimensiones da como resultado la conformación de una ciudadanía definida como una *condición política*. Para ampliar más esta aproximación se aclararán inicialmente las dos dimensiones que conforman la ciudadanía.

La *condición social* según Ocampo, Méndez y Pavajeau (2008) se divide en dos tipos de relación política que están determinadas por la interacción que se desarrolla entre los diferentes actores sociales y su nivel de injerencia en la esfera pública. El primer tipo hace referencia a la garantía que las sociedades le otorgan a los individuos para ejercer sus derechos, los cuales fueron evolucionando a lo largo de la construcción de las democracias occidentales pasando de los derechos políticos, a los civiles y en la historia reciente a los sociales. Dentro de esta clase de relación política emerge el Estado como gran protagonista dentro de la esfera pública y como principal regulador de estos derechos, determinando el cumplimiento de unos deberes a cambio de su otorgamiento.

Con este tipo de relación política que configura la *condición social*, la ciudadanía se define como el acatamiento a una normatividad estipulada por Estado. Fruto de este acatamiento los individuos se asumen como benefactores de unos derechos o como reivindicadores cuando perciben que le son vulnerados, con lo cual la relación establecida entre un actor principal como el Estado y unos sujetos normatizados por este es vertical y autoritaria.

El segundo tipo de relación política que configura la *condición social* se establece dentro de la esfera pública de lo cotidiano y lo local. De Sousa (1998) la define como el vínculo horizontal entre ciudadanos. Esta relación política se enmarca en espacios concretos de la vida cotidiana, dentro de los cuales se establecen las pugnas de las personas y las comunidades por lo que consideran *lo colectivo* o el *bien común*, manifestándose la lucha por la dignidad y por la pertenencia y también develando las fisuras o divisiones que implica el disenso y la diferencia. Este tipo de relación política es la que configura la ciudadanía activa que interesa a esta investigación, porque este

tipo de *condición social* es la que presenta la clase de acción comunitaria que le interesa fomentar a este trabajo académico.

En esta relación política la comunidad se presenta como centro de convivencia e identidad, es el lugar donde se le da sentido al *nosotros* o al *yo colectivo*; donde se estructuran los proyectos sociales alternativos y el *poder desde abajo*; donde la misma comunidad establece normas sobre el accionar de sus miembros a través de relaciones directas, mediadas por percepciones personales y grupales (Perea, 2006).

De este modo, se configura esta relación política como una posibilidad de consolidación del ejercicio de la ciudadanía diferente a la establecida por el Estado, que para muchas personas solo aparece en la acción de elegir o ser elegido para un cargo público. Es una opción de vivenciar la ciudadanía de manera activa y cotidiana. En palabras de De Sousa:

“La idea de la obligación política horizontal entre ciudadanos y la idea de la participación y de la solidaridad concretas en la formulación de la voluntad general, son las únicas susceptibles de fundar una nueva cultura política y, en última instancia una nueva calidad de vida personal y colectiva basadas en la autonomía y el autogobierno, en la descentralización y en la democracia participativa, en el cooperativismo y en la producción socialmente útil.” (De Sousa, 1998, pp. 321-322).

La otra dimensión que configura el concepto de ciudadanía activa y que complementa la ya descrita *condición social* es la denominada *práctica política*, que inicialmente implica llevar esa condición social a la acción, a implementar precisamente unas prácticas colectivas orientadas a la construcción de lo público y al bien común. Aparece entonces la participación como elemento constitutivo de la ciudadanía y por ende de una sociedad democrática, comprendiendo que esta participación se configura como un proceso social en el que individuos y/o grupos, de acuerdo con un análisis endógeno de sus realidades y relaciones de poder, buscan el logro de objetivos específicos (Velásquez, 2003).

De lo anterior se desprende el surgimiento de formas de participación que están diferenciadas por los contextos particulares o formas de reconocer la realidad, donde las singularidades culturales como la etnia, la raza, el género o la edad se convierten en un factor determinante para la construcción de ciudadanía. Con ello se puede avanzar, argumentando para el caso particular de este trabajo, que la niñez es un grupo social que se define en sus formas de participación y a su vez, en medio de su acción de participar construye su propia ciudadanía.

La *práctica política de la niñez* se caracteriza por una clase de participación que está determinada por sus formas particulares de expresarse, por sus concepciones del mundo y por las formas que utilizan para reconocer su realidad y de relacionarse con el entorno. Esta clase de ciudadanía trasciende los derechos y responsabilidades que determina su estatus jurídico de la ciudadanía formal, enmarcada por la relación con el Estado, abriendo un camino que reconoce una ciudadanía que tiene como eje las expresiones endógenas de los grupos o comunidades, develando otras maneras de *condición social* y de *prácticas políticas* que responden a identidades diversas. (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008). Se establece entonces que una ciudadanía activa implica una participación real y efectiva, pero además que esté adaptada a los intereses y necesidades particulares de los individuos y comunidades y no determinada exclusivamente por el Estado o por los grupos dominantes.

Otras características de la ciudadanía activa, que como ya se han esbozado, están muy relacionadas con lo anterior, son la capacidad y la motivación que determinan esa participación ciudadana, donde entran en juego las capacidades de acción de los individuos y las comunidades dentro de los contextos institucionales y locales que los implican. Como afirma Reguillo (2003), el ejercicio de participar está condicionado por las capacidades de las personas o grupos para asumirse y actuar como agentes movilizados. Pero además, exige una conciencia crítica por parte de estos agentes, que reconoce los mecanismos de participación más adecuados para lograr sus objetivos de acuerdo a sus capacidades (Velásquez, 2003).

Estas características se enmarcan dentro de lo que Pineda (1999) define como ese *algo más* que implica participar y que reconoce como el empoderamiento que tienen las personas y/o los colectivos que se involucran en procesos de desarrollo comunitario. Este empoderamiento está determinado, además de la misma *participación*, por la motivación o *sentirse capaz de*, por las competencias básicas para participar o *ser capaz de*, y también por la *conciencia crítica* que implica, por un lado la identificación de los condicionantes del contexto tanto institucionales como comunitarios, que afectan o constriñen la participación y el logro de las metas que las comunidades consideran importantes y por otro lado la identificación de esas necesidades y sus posibles causas y soluciones.

Pero este *algo más* conlleva a reflexionar acerca de las tensiones o luchas de poder que generan estos procesos de empoderamiento. Esa generación de *poder con* y *poder desde dentro*, puede entrar en tensión con otros poderes o intereses tanto institucionales como privados, que no motivan o fomentan una ciudadanía activa o, por el contrario, puede establecer relaciones de dominación, exclusión, inequidad, violencia o indiferencia frente a lo público, donde la ciudadanía se expresa solo en situaciones o momentos claramente controlados por los actores que detentan ese poder sobre lo público. De ahí que sea necesario para que la ciudadanía activa surja y se exprese, de procesos de formación que permitan a los sujetos y a las comunidades concienciarse de su *condición social* y desarrollar *prácticas políticas* dentro de la esfera pública que los transforme en actores sociales que ponen en acción su *condición política*, al asumirse como sujetos conscientes y comprometidos con sus contextos sociales, económicos o culturales.

La ciudadanía vista de esta manera no es un punto de partida o un estado otorgado previamente, es una conquista, es una meta (Ocampo, Méndez y Pavajeau, 2008). La ciudadanía se va configurando en los individuos y en las comunidades en un proceso de significación de lo público donde las representaciones sociales cumplen un papel fundamental. Irse haciendo ciudadanos es un proceso que se ve condicionado por las diferentes afectaciones materiales y simbólicas en el que los individuos se van asumiendo como sujetos sociales. Lo material entendido como todas las actividades y

espacios de relación y de participación entre individuos y de estos con las instituciones y lo simbólico enmarcado por las representaciones sociales que el individuo y las comunidades interiorizan y/o asumen acerca de lo que significa ser ciudadano.

La formación ciudadana es un proceso de transformación en la que los individuos y las comunidades descubren y luego desarrollan su *condición política* como actores sociales (González, 2002). Por lo tanto, la ciudadanía está relacionada con lo que Touraine (1997) define como la posibilidad de producir existencia, y no solamente consumirla. Entonces, la ciudadanía activa tiene que ver con el deseo de las personas de convertirse en actores sociales, lo cual implica desplegar sus potencialidades como ser humano, pero también develar y cuestionar las representaciones sociales y culturales construidas, para luego contribuir a producir unas que se ajusten a las necesidades que, sobre todo para los grupos marginados socialmente, requieren para hacer parte de la esfera pública e incidir en los procesos de desarrollo.

Se puede avanzar diciendo que la ciudadanía implica una dialéctica entre lo individual y lo social, donde la ciudadanía activa se construye en una relación de mutua afectación entre la subjetividad individual y las representaciones sociales. En una primera instancia, ese deseo de convertirse en actores sociales está motivado o afectado por las representaciones sociales que determinan unas formas de acción dentro de la sociedad. Estas representaciones sociales permiten o no unos espacios y mecanismos de participación, que fomentan o no ese deseo de actuar socialmente, empoderando o desempoderando a los individuos y/o a las comunidades. Como afirma Dreier (1999, cit. por González, 2002, p. 210):

“La subjetividad individual consigue su orientación y sus cualidades significativas particulares siendo una parte peculiar de una práctica social. Las preguntas claves sobre la relación de los sujetos individuales y su contexto social local tienen que ver con su posición dentro de ese contexto, con su amplitud de participación, su influencia en él y el grado en el que pueden tomar parte en la disposición comunal sobre él”.

En segunda instancia, esta mutua afectación entre la subjetividad individual y las representaciones sociales también posibilita que estas últimas sean afectadas por la primera, como González (2002) plantea, las configuraciones subjetivas individuales pueden integrarse al sistema social dominante o también pueden cuestionarlo y contribuir a transformarlo desde los espacios sociales en los que interactúan los sujetos, afectando su representación social al incidir en la esfera pública configurando sentidos propios o alternativos de lo público y lo ciudadano.

Esta dialéctica entre lo individual y lo social también estructura procesos identitarios. En la configuración de subjetividades y representaciones también se determinan esquemas de referencia y percepción de la realidad y de significación de lo vivido, con lo cual los sujetos y los grupos sociales definen su identidad a través de su accionar dentro de lo público (Torres, 2006). Resulta entonces la ciudadanía en su *condición política*, como un elemento constructor de identidad individual y colectiva.

De acuerdo a la manera en que se ejerce la ciudadanía, los sujetos individuales y/o colectivos elaboran el reconocimiento de sí mismos y su relación de pertenencia a sus contextos; de ahí que el ejercicio de la ciudadanía configura sentidos y significados en medio de la acción dentro de lo público, que contribuyen a estructurar las percepciones individuales y colectivas sobre su identidad.

Esta relación entre ciudadanía e identidad es crucial porque incide en la percepción que las personas tienen acerca de lo público y su relación con este, pudiéndose generar una ciudadanía apática o indiferente o por el contrario una motivada y activa, cobrando gran relevancia los procesos en los que se elabora o desarrolla la ciudadanía.

De acuerdo a todo lo anterior se puede argumentar que para la formación de una ciudadanía activa de la niñez no basta solo con su otorgamiento formal por parte del Estado, requiere de espacios de participación que estén adaptados a sus capacidades emocionales, cognitivas y físicas que tengan en cuenta su cotidianidad y sus entornos de interacción, reconociendo con esto que la ciudadanía de la niñez no es la misma que la de los adultos y que su desarrollo

no debe apuntar a igualarlos implementando esquemas o mecanismos de participación de los adultos a proyectos de formación ciudadana de la niñez. Debe permitir que los niños y las niñas propongan como desean incidir socialmente, conformando su *condición política* desde sus intereses y formas de expresarse y relacionarse entre pares y con los demás.

A su vez, esta configuración de la *condición social* de la niñez desde estrategias que incluyan *prácticas políticas* donde las niñas y los niños se asumen como actores sociales que influyen en la construcción de lo público, entendiendo este como lo cotidiano y lo local; les permite resignificar el sentido de su ciudadanía, al percibirla como una oportunidad adecuada para desarrollar y demostrar sus habilidades ciudadanas, que les permite descubrirse en la acción como sujetos de derechos que inciden socialmente y adicionalmente con esto, empezar a confrontar las representaciones sociales de la niñez que los percibe como personas que todavía no están en capacidades para aportar al desarrollo de sus comunidades.

La formación de la ciudadanía activa de la niñez también les permite descubrirse como un grupo social que tiene unas características propias en su forma de actuar socialmente, una identidad particular, la cual le da sentido a su experiencia configurando nuevos significados y percepciones de su *condición social* como grupo, que actualmente responde a una representación social que lo describe como *no capacitados* para actuar socialmente. Una idea que como ya se anotó en la mutua afectación entre subjetividades y representaciones sociales, impregna su subjetividad colectiva afectando a sus propias percepciones, que asumen que esta *no capacidad* debe ser interiorizada. De ahí la importancia de generar espacios de participación donde la niñez forme y desarrolle su ciudadanía activa, donde la comunicación participativa tiene unas posibilidades enormes para aportar.

3.4. La comunicación participativa y la mediación social de la comunicación como paradigma teórico

Este trabajo de investigación se plantea como un esfuerzo que desde la comunicación busca aportar tanto metodológica como teóricamente a la

implementación y al análisis de procesos sociales con la niñez, que motiven la participación y el empoderamiento de las niñas y los niños y que a su vez les permita asumirse y desarrollarse como ciudadanos activos. En esa medida la definición teórica de la clase de comunicación que se aplica en este trabajo es fundamental.

Para esto es adecuado inicialmente explicar que este apartado tiene el objetivo de aclarar el otro paradigma que desde lo teórico orienta el desarrollo de la tesis, recordando que ya se ha planteado un paradigma desde lo metodológico (la IAP). Definiendo entonces en este punto que desde lo teórico la orientación está determinada por la teoría de la mediación social de la comunicación, que se detallará más adelante.

Para empezar con la definición de lo que para esta tesis se entiende por comunicación, es necesario además aclarar que en esta investigación la comunicación está enmarcada por dos niveles de reflexión: por un lado como herramienta de trabajo y transformación social y por el otro como un sistema de mediación del control social. De entrada, estos dos niveles podrían parecer contradictorios, pero en el desarrollo de esta propuesta se intentará evidenciar que, por el contrario, pueden ser complementarios.

A continuación se hará una descripción del primer nivel, entendiendo a la comunicación como una herramienta de intervención social que a través de su uso genera participación y a partir de esta puede motivar una transformación social.

3.4.1. Comunicación participativa como herramienta de transformación social

Existen muchas definiciones que se le asignan a la comunicación cuando se integra a proyectos o estrategias de transformación social, surgiendo entonces conceptos como la comunicación para el desarrollo, la comunicación para el cambio social, la comunicación para la paz, la comunicación alternativa o la comunicación participativa, entre otras. Es lo que muchos teóricos agrupan dentro de lo que denominan la “otra” comunicación, que en términos generales

se reconoce y define en contraposición a la comunicación institucionalizada y dominante.

Sin pretender hacer un recuento detallado de cada una de estas denominaciones y entendiendo que estas divisiones teóricas en ningún caso pueden determinar una total separación entre una y otra –y por lo tanto en la práctica las mezclas y matices son inherentes a esta clase de procesos comunicativos–, es adecuado realizar una diferenciación entre algunas de las principales denominaciones que permita dar claridad a lo que se establece aquí como comunicación participativa.

Inicialmente decir que estos énfasis de la comunicación nacidos de las teorías de la dependencia se sustentan en la movilización social y las luchas anticoloniales o antidictatoriales. Tienen como premisa la recuperación o creación de espacios de vinculación de los ciudadanos a la construcción de su bienestar social, económico y cultural, basándose en una sociedad civil autónoma y crítica de su contexto, capaz de ir más allá de la ciudadanía que ofrecen las instituciones de la democracia representativa. (Del Valle, 2012).

Se empieza entonces por lo que se denomina comunicación para el desarrollo que como su nombre lo indica se basa en una reflexión crítica sobre el concepto de desarrollo, el cual se aborda desde una perspectiva endógena y humana. Se sustenta en la creación de procesos alternativos al sistema cultural hegemónico que imponen los medios de comunicación masivos, que fomentan una clase de desarrollo acorde con los intereses de los grupos dominantes. Son procesos donde la comunicación contribuye a que las comunidades definan y trabajen en función de lo que consideran como un desarrollo propio.

En ese sentido, esta clase de comunicación es liberadora y generadora de autodeterminación, ya que al reflexionar sobre su desarrollo las comunidades detectan los condicionantes que les son impuestos desde afuera y descubren sus necesidades y potencialidades para transformarse en actores sociales.

Otra es la llamada comunicación para el cambio social, que muy relacionada con la anterior se centra en alcanzar una transformación de las estructuras sociales que coartan el desarrollo autónomo de las comunidades. Esta clase de

comunicación forma parte de proyectos o estrategias de intervención que no buscan adaptar las personas a la estructura social sino que, al contrario, fomenta que las personas descubran los mecanismos para generar cambios en el sistema social que los excluye o margina. Muy cercana a las propuestas de Freire (1970) esta comunicación para el cambio social busca que a través del dialogo y el debate los individuos y las comunidades en su rol de actores sociales se conviertan en agentes de cambio. Pero nuevamente este cambio es pensado y diseñado desde dentro de las comunidades y no es impuesto desde fuera.

Esta clase de cambio es movilizado a través del dialogo público y democrático que permite a las personas decidir lo que desean y cómo lo pueden alcanzar, de ahí que sus principios rectores son: el empoderamiento de las comunidades y las relaciones horizontales donde el dialogo y el debate se asumen como formas de interactuar y decidir (Del Valle, 2012).

Por último y sin desconocer que se vienen planteando otras clases de comunicación alternativa, se define ahora lo que se entiende por la comunicación participativa, que es la denominación que más interesa a este trabajo. Esta clase de comunicación se plantea como la base para todas las otras; sin participación no podría existir un desarrollo endógeno o un cambio social generado desde las comunidades. La participación se configura así como la piedra angular para todas estas otras denominaciones que buscan la construcción de una sociedad más igualitaria y democrática.

Dentro de la comunicación participativa existen dos grandes enfoques aceptados ampliamente por los teóricos y por las instituciones públicas, privadas o del tercer sector que implementan estrategias o determinan mecanismos de comunicación participativa. Por un lado está el que se basa en los planteamientos de Paulo Freire (1971) y por el otro los que promulga la UNESCO desde los años setenta del siglo pasado. El de Freire esta basado en su pedagogía dialogal, que plantea que los pueblos oprimidos deben ser tratados como sujetos ante todo humanos en cualquier proceso político, implicando con esto a la comunicación dialogal que exige un respeto por el otro, como ser humano con una personalidad autónoma.

Además, apoyado por las ideas de Marx, sugiere que esta práctica dialógica es un elemento fundamental para la construcción de soluciones colectivas. Freire enfatiza en que las oportunidades o acciones individuales no brindan soluciones colectivas a problemáticas sociales generalizadas como la pobreza o la subyugación cultural.

Una posible crítica a la propuesta freiriana radica en que su teoría de comunicación dialogal está sustentada en el diálogo grupal y presencial, no aclarando la incidencia o posibilidades que pueden ofrecer los medios de comunicación como la radio, la televisión, la prensa y ahora las redes sociales.

El segundo enfoque sobre comunicación participativa está enmarcado por las propuestas desarrolladas por la UNESCO sobre acceso, participación y autogestión de los procesos comunicativos en la década de 1970, donde el acceso se entiende como las oportunidades para escoger productos comunicativos diversos y tener retroalimentación para exponer sus opiniones o demandas a los organismos de producción.

La participación se establece como un escalón más alto de injerencia de las personas en los procesos de producción de comunicación pública, incluyendo su intervención en el diseño y gestión de los sistemas de comunicación. Pero esta participación puede establecerse solamente con la representación y/o consulta de las personas sobre las decisiones que se toman sobre la comunicación pública.

La autogestión se configura como el grado más alto propuesto por la UNESCO, debido a que es en este nivel donde la participación de los individuos determina el control en la toma de decisiones acerca de los procesos de producción de comunicación y en la formulación de políticas y estrategias de comunicación.

Una posible crítica a la propuesta de la UNESCO es que es demasiado “neutral” frente a lo público, no entrando en el debate acerca de las afectaciones que los sistemas de comunicación producen en términos sociales. Adicionalmente su enfoque está dado desde las instituciones, son ellas las que deben ofrecer las oportunidades de acceso, participación y autogestión a las personas o comunidades y no aporta mucho en relación al fomento de los

procesos que desde las mismas comunidades se generan para producir una comunicación propia.

Relacionando estas dos propuestas sobre lo que se entiende por comunicación participativa, este trabajo aborda esta clase de comunicación como una oportunidad para la inclusión de los grupos sociales marginados de la producción de comunicación pública, como es la niñez, que en términos de Freire serían los *oprimidos*, donde la participación real y genuina se funda en el uso de un medio de comunicación como la televisión para producir el empoderamiento y el desarrollo de una ciudadanía activa en la niñez.

El anterior planteamiento se basa en un cuestionamiento de tipo estructural al modelo democrático vigente, revelándolo como insuficiente y como ya se ha descrito anteriormente en muchos casos, excluyente y homogenizador de la noción de ciudadanía, requiriéndose entonces una clase de participación que sea genuina y activa, que incluya a todos los grupos sociales reconociendo sus formas de expresarse y percibir el mundo.

Con esto se pone en discusión la visión tradicional de lo que significa participar en lo público desde una perspectiva horizontal y multicultural, resultando importante el debate acerca del control y el poder sociales. Una participación como la que se plantea aquí redistribuye el poder y permite la injerencia de todos los actores sociales, con lo cual la comunicación participativa cuestiona la lógica vertical de la acción social mediada en gran medida por el Estado o los grupos económicos dominantes.

Además plantea que las estrategias comunicativas se enfaticen más hacia los procesos y ya no tanto hacia los productos; que se pase de las dinámicas individuales lideradas por los expertos en comunicación a las colectivas, donde las personas y las comunidades adquieren nuevas habilidades comunicativas, con lo cual, además se fomenta no solo el mero acceso a las metodologías y tecnologías, sino también a la apropiación y adaptación a los requerimientos y problemáticas locales.

Que se le dé más importancia a las necesidades de los grupos sociales, en este caso particular el de la niñez, que a las que imponen las instituciones que

los intervienen, permitiendo que los objetivos no solo se remitan a los indicadores propuestos por intenciones o percepciones externas, sino que además se generen nuevos conocimientos y aprendizajes que aporten al desarrollo local y endógeno. Por último, que se pase de la instrucción a través de la difusión, a la formación comunicativa que desarrolle las habilidades de análisis crítico de los contextos, que motive a la acción social y por lo tanto al empoderamiento.

Es necesario entonces plantear la pregunta acerca de cómo y por qué generar comunicación participativa desde un medio de comunicación como la televisión, que tradicionalmente ha tenido un esquema de producción vertical y poco participativo. Para ello se desarrollará una sucinta reflexión acerca de lo que la televisión representa dentro de la actual ecología de medios o ventanas de emisión y/o conexión y como esto ahora le permite y le exige a este medio una relación diferente con sus consumidores o como ahora están siendo llamados: los *prosumidores* de contenidos.

Como es bien sabido, los cambios sucedidos en el sistema de medios masivos a partir de la digitalización, que de paso también afectó a otras instituciones mediadoras como la familia o la escuela, o a fenómenos sociales como la política o la economía entre otros, ha representado una transformación estructural a la forma de producir y consumir los contenidos comunicativos. Como ya afirmaba Castells (1996), no se trata de innovaciones tecnológicas cosméticas, sino de cambios estructurales profundos que han cambiado la industria y el consumo mediático.

En este panorama es interesante reflexionar acerca de la posición y adaptación de los medios *tradicionales* como la televisión, frente a los *nuevos*, y cómo los prosumidores se relacionan indistintamente con todos, configurando lo que se ha denominado la convergencia de plataformas, que han dado como resultado las estrategias “transmedia” y “crossmedia”, que se caracterizan principalmente por el flujo de contenidos a través de diferentes plataformas mediáticas, la conexión entre diversas industrias mediáticas (televisión, cine, música, videojuegos, juguetes, libros) y la constante movilidad de las audiencias que navegan fluidamente a través de esta multiplicidad de plataformas y contenidos

en busca de experiencias de entretenimiento cada vez más complejas. (Jenkins, 2008).

De lo anterior, la niñez y la juventud han sido claves en la constatación y comprensión de estas transformaciones en lo cultural y en lo comunicativo, configurándose como una vanguardia en la adopción de innovaciones no solo tecnológicas sino comunicativas y sociales. Pero además, plantea una diferencia central en la relación entre los sujetos y los medios y es que abre la posibilidad para que el consumo ya no sea solo visionado/lectura/escucha, sino que también incluya la experiencia del sujeto; los productos comunicativos en la forma y en el contenido buscan permitir la participación de los que consumen el producto, quieren que el sujeto se vincule activamente al universo narrativo que se propone (Miranda y Ruz, 2011).

De ahí que surjan nuevos interrogantes frente a lo que significa el consumo de los contenidos y la oportunidad de participación que ofrece la nueva ecología de medios de comunicación, porque aunque buscan incluir la experiencia del sujeto, está condicionada por el universo que propone el contenido. Su participación se somete a lo que el producto comunicativo ofrece. Cobrando gran relevancia entonces lo que puede significar que los prosumidores se conviertan verdaderamente en productores de contenidos que creen universos que reflejen sus puntos de vista y sus formas de ver el mundo.

La puerta se ha abierto pero no totalmente, sigue existiendo un filtro para ingresar que está determinado no solo por las posibilidades de acceso a las tecnologías, ni solo por la alfabetización digital requerida para usar los diferentes dispositivos de comunicación, sino también por la capacidad y la motivación para producir contenidos comunicativos que transformen a los sujetos en agentes sociales, que escapen a los mundos y esquemas de valores que el sistema de medios públicos globalizado y homogenizador actualmente les ofrece, teniendo en cuenta las implicaciones antes mencionadas acerca de esta transformación social.

En medio de estas dinámicas surgidas por la digitalización de los medios, la televisión como industria se encuentra en una situación única en su historia. Está pasando de ser el medio de mayor influencia a uno que progresivamente

pierde su impacto en las audiencias, viéndose desplazada por opciones como YouTube, Amazon o Netflix, sobre todo entre los jóvenes y entre las niñas y los niños. Y aunque actualmente lucha por adaptarse ofreciendo opciones web de sus producciones, o apostando por uno de sus últimos bastiones, que es la emisión en vivo (que también se está viendo afectada por aplicaciones como Bambuser, Periscope o Meerkat, que ofrecen streaming en directo realizado y difundido por personas o grupos que no están vinculados a la televisión) su continuo descenso es más que evidente.

Lo cierto es que aunque es un hecho que no va a desaparecer como industria, al igual que no lo hicieron el cine o la radio cuando esta hizo su aparición, la manera en que se adapte a las nuevas posibilidades de relación con su público deberá estar condicionada por una apertura a la participación real y efectiva de los consumidores en la producción de sus contenidos.

Esta coyuntura del fenómeno televisivo se manifiesta entonces como una posibilidad importante para ofrecer esa formación de capacidades comunicativas que permitan motivar una participación social que a su vez genere una conciencia crítica y fomente la acción social. La necesidad de la televisión de ofrecer participación real y genuina a sus consumidores, si tiene el enfoque social adecuado, puede establecerse como una herramienta potente, que le permitiría a los grupos que hasta ahora solo han consumido pasivamente sus contenidos una forma de expresarse y de empoderarse como ciudadanos activos. Este trabajo es una apuesta por este objetivo, una televisión participativa que le permita a la niñez expresarse y actuar de manera autónoma y además asumirse y presentarse como un grupo social que puede aportar a la construcción del desarrollo de su entorno.

A esto se suma que para la niñez la posibilidad de participar activamente en la realización de productos audiovisuales es muy llamativa y los motiva a vincularse, esto se constata no solo en la experiencia en la que se basa este trabajo, sino también en otros proyectos similares que se mencionarán más adelante.

3.4.2. El control de la mediación comunicativa como generador de cambios en la representación social

Como se aclaró al inicio de este apartado, la definición de comunicación propuesta en esta tesis está compuesta por dos dimensiones, la primera, que ya se detalló dentro de lo que se estableció como comunicación participativa, y la que a continuación se desarrollará, entendiendo la comunicación como un sistema mediador del control social.

Con esta definición se pretende terminar de establecer el paradigma que desde lo teórico sustenta este trabajo de investigación, estableciendo las bases conceptuales que permiten elevar el trabajo práctico al análisis teórico que enmarca a la comunicación como herramienta transformadora de representaciones sociales, en este caso de la niñez, que a su vez posibilitan que este grupo social pueda reconocer y ejercer su ciudadanía de manera activa.

Para empezar se debe aclarar inicialmente qué se entiende por control social, para luego ir develando cómo este es asumido e interiorizado por los individuos, a través de la mediación social que ejercen diferentes instituciones socializadoras como la familia, la escuela o los medios de comunicación entre otros.

Uno de los aportes más importantes en el estudio y reflexión acerca del control social lo desarrolla Edward Ross (1896), que desde la sociología plantea una teoría sobre el control social, analizando en qué consiste y cómo se produce. De sus propuestas otros teóricos posteriormente han ampliado su análisis, reconociendo que sus aportes son fundamentales para el estudio del control social, no solo dentro de la sociología sino también en otras áreas del conocimiento como la psicología, la política, el derecho y obviamente la comunicación.

Para Ross el control social se define como la influencia sobre las conductas y los actos de las personas que se ejerce en nombre del grupo. Este dominio no es casual o accidental sino todo lo contrario, intencional y consciente. Se mantiene y ejerce por un lado, a través de órganos o instituciones formalmente

constituidos, que basan su poder en la voluntad de la sociedad y por otro lado a través de agencias espontáneas e informales que, consciente o inconscientemente, sirven a los intereses sociales de los estamentos o grupos que detentan el poder.

De este modo, el control social se presenta como un mecanismo mediante el cual las instituciones que ejercen el poder social, dentro de las que se destaca el Estado, condicionan y guían las conductas y acciones de los individuos que forman parte de la sociedad. Para Ross analizar el control social significa examinar la forma en que los intereses individuales se combinan y ordenan con los de la sociedad. (Sobrino, 1991).

Este control no es meramente teórico o etéreo, es concreto y práctico y se ejerce por medio de unas instituciones reales con mecanismos específicos de intervención social que se manifiestan de forma explícita o implícita y mediante los cuales se regulan las maneras de actuar y de pensar de los individuos o las comunidades. Actualmente estos mecanismos de control en las sociedades complejas y globalizadas se ejercen en la mayoría de los casos por medio de procedimientos que no pasan por la represión directa o violenta. Estos procedimientos de control social, que se manifiestan de manera implícita, son las denominadas *mediaciones sociales*.

Como es reconocido, el estudio del concepto de “mediación” ha tenido un extenso recorrido a lo largo de la Historia y ha sido parte de abordajes teóricos en diferentes áreas del conocimiento, sobre todo desde la filosofía, para reflexionar acerca de las relaciones que se establecen entre elementos que forman parte de diferentes planos de la realidad. Para acotar el gran número de aportes que se han hecho y teniendo en cuenta el que interesa para este trabajo, a continuación se hará referencia a lo que este concepto ha significado para el campo de la comunicación.

Han sido dos las propuestas teóricas más relevantes que dentro de la comunicación han aplicado la noción de *la mediación*. En primer lugar está la desarrollada por Manuel Martín Serrano en España y luego, la que a partir de esta, desarrolla Jesús Martín Barbero en Colombia. Estas dos caras de la misma moneda han permitido crear dos rutas de aproximación al fenómeno de

la mediación social desde la comunicación y han servido como base para diversos aportes posteriores.

Martín Barbero (1987) realiza sus análisis de la mediación centrándose en la recepción, en las relaciones o negociaciones que se llevan a cabo entre los productos comunicativos y los públicos y los procesos de interpretación que estos hacen de esos contenidos, incluyendo otros elementos culturales que configuran esa interpretación. En el caso de Manuel Martín Serrano, que es el que más interesa a este trabajo, sus análisis se enfocan en la producción institucionalizada de la comunicación y en como esta incide en los procesos de cambio y reproducción social.

Específicamente *La Mediación Social* (1977) es una obra de Manuel Martín Serrano que a partir de la crítica a la concepción de los *hechos sociales* de Durkheim, realiza una propuesta fenomenológica alternativa para el análisis de estos, lo cual le permitió identificar las particularidades de determinadas prácticas sociales en las que intervienen el manejo de la información y los mecanismos de producción de conciencia que denominó *mediaciones*, a través de las cuales se manifiesta el control social que ejerce una comunidad sobre todo lo que le afecta. Este control es operado a través de las representaciones sociales que produce y reproduce la misma comunidad. (Sobrino, 2011).

La mediación social puede entenderse entonces como el proceso en el que ciertos objetos del medio humano se relacionan con determinados objetivos por medio de un proceso de interpretación de la realidad que está orientado a guiar los comportamientos y las acciones, a través de un proceso cognitivo. (Mate, 1994). Para complementar esta definición recurrimos al propio Manuel Martín Serrano cuando afirma:

“Los individuos y la misma sociedad desarrollan y utilizan sistemas de regulación institucionalizados para reducir la disonancia.⁵ Cuando estos sistemas operan a nivel cognitivo, los denominamos modelos de orden, o

⁵ El término disonancia es aclarado por Martín Serrano en *La Mediación Social* de la siguiente forma: “La disonancia ha sido descrita por Festinger (1957) como un estado de incomodidad o tensión producido por la concurrencia de dos elementos cognoscitivos, igualmente aceptados por el sujeto, que lleva a los sujetos afectados a realizar algún esfuerzo por restablecer la consonancia”.

modelos mediadores. Desde el punto de vista formal, la mediación equivale al sistema de reglas y de operaciones aplicadas a cualquier conjunto de hechos, o de cosas pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad, para introducir un orden” (Martín Serrano, 1977, p. 179).

Estos modelos de orden o sistema de reglas contribuyen a estructurar las representaciones sociales que regulan u orientan el esquema de valores, juicios y acciones que las personas interiorizan como propios y que entre otras cosas, les permite reconocerse como parte de la sociedad. Estas representaciones sociales les indican cuáles son sus roles y funciones dentro de la estructura social y por medio de las mediaciones sociales estas representaciones son interiorizadas para mantener el control social de acuerdo a los parámetros socioculturales o ideológicos de los grupos dominantes. En síntesis, el control social se interioriza en los individuos a través de las mediaciones sociales que tienen como función producir y reproducir unas representaciones sociales que generan un orden social y unas reglas de conducta y acción establecidos por los sectores que detentan el poder social.

Teniendo como referencia lo anterior se puede avanzar diciendo que las mediaciones sociales son producidas por diferentes instituciones socializadoras como la familia, la escuela, la iglesia, los partidos políticos, la música, los psicólogos; en fin, existen múltiples agentes socializadores que generan mediaciones que contribuyen a mantener el orden social por medio de la reproducción de unas representaciones sociales. Pero como es evidente, las mediaciones que más interesan a este trabajo son las generadas desde la comunicación, las denominadas por Manuel Martín Serrano como *mediaciones comunicativas*, que se son las que se producen desde la comunicación tanto privada como pública y que, al igual que las que se generan desde otras instituciones socializadoras, tienen como función social mantener la consonancia entre los aconteceres de la realidad y las representaciones sociales.

Una de las principales características de las mediaciones, dentro de las que se incluyen las comunicativas, es que existe *otro*, que Manuel Martín Serrano denomina Alter, entre la realidad y el sujeto. Ese *otro* realiza un proceso mediador con la información que se tiene de esa realidad, la filtra tomando

decisiones acerca de lo que se debe comunicar y la presenta de una manera específica elaborando productos comunicativos. En las sociedades actuales esta función mediadora de la comunicación a nivel público la vienen desarrollando los medios masivos de comunicación, configurándose una forma de comunicación pública mediada de manera institucionalizada.

Es adecuado aclarar en este punto que no solamente con la mediación comunicativa desarrollada por los medios masivos de comunicación se pueden mantener o transformar las representaciones sociales de un grupo determinado. Como ya lo anotaba Martín Serrano (1993, p. 114) *“las representaciones del mundo y las prácticas sociales de las personas son el resultado de conflictos objetivos y subjetivos, individuales y colectivos, que se suscitan entre las necesidades y los valores, entre los deseos y las limitaciones”*. A lo sumo, la comunicación pública, al igual que las otras clases de medicaciones sociales, puede activar esos conflictos induciendo una postura cognitiva y práctica, pero no se puede prever el resultado de esta inducción, debido a la diversidad de elementos que también influyen en esos conflictos.

Lo que sí queda claro es que existe una relación directa entre las medicaciones comunicativas generadas desde los medios masivos de comunicación a través de sus productos comunicativos y las representaciones sociales que estructuran las relaciones, roles y funciones de los individuos dentro de la sociedad.

Estas mediaciones comunicativas según Martín Serrano están determinadas por dos tensiones que las afectan: la *mediación cognitiva* y la *mediación estructural*. La primera tiene que ver con la relación que se presenta entre la realidad que produce de manera ininterrumpida e imprevista una serie de aconteceres y la reproducción de normas, valoraciones o justificaciones que la sociedad procura mantener estables. De ahí que la función de la *mediación cognitiva* sea la integración del cambio constante de la realidad con la representación estable del mundo que tiene una sociedad. Por lo tanto esta mediación procura estabilizar el conflicto que se da entre los aconteceres y las creencias, operando entonces con los mitos. Esta mediación cognitiva tiene la

función de adaptar los aconteceres a los mitos en los que se basa la organización social, ofreciendo seguridad y estabilidad al sistema de representaciones del mundo, aunque el mismo autor reconoce que en ocasiones esta mediación cognitiva contribuye a transformar estas representaciones.

La segunda tensión que hace parte de la mediación comunicativa es la que denomina *mediación estructural*, que según el autor se presenta en medio de la imprevisibilidad de los aconteceres de la realidad y la previsibilidad que exige la organización formal del medio para poder informar acerca de lo que sucede. Es una constante adaptación de la estructura expresiva del medio, para reajustarse a los cambios que el acontecer le impone a sus modelos de mediación. Esta mediación responde a la necesidad de ofrecer a la sociedad modelos de producción de la comunicación estandarizados y reconocibles socialmente, con lo cual la constante e imprevisible evolución de los aconteceres debe ser constantemente constreñida a las formas expresivas previsibles de cada medio.

El conflicto que enfrenta esta clase de mediación está determinado por la tensión entre el acontecer y el preveer, entre lo inesperado y lo que siempre se espera, de ahí que la mediación estructural reafirma o transforma rituales. Ajusta el acontecer a unas formas expresivas definidas para relatarlos y/o presentarlos, que son reconocidas y aceptadas por la sociedad.

Teniendo claro todo el recorrido que se ha desarrollado desde el concepto de control social hasta las tensiones que conforman la mediación cognitiva, es adecuado en este punto retomar la hipótesis teórica que motiva este trabajo de investigación, al preguntarse por lo que puede suceder cuando el control de la mediación comunicativa lo ejercen personas o grupos que no lo habían ejercido, específicamente cuando lo ejerce un grupo de niñas y niños de un sector deprimido de la ciudad de Bogotá.

¿Qué clase de mediación cognitiva y estructural se produce cuando la niñez participa de las decisiones conceptuales y formales en la elaboración del producto comunicativo? Y adicionalmente, cuando esto sucede, se puede avanzar preguntando ¿se genera una variación en la clase de mitos y ritos que

presenta el producto comunicativo? y si se presenta una variación, ¿qué representaciones sociales asume? ¿qué otra clase de mitos y ritos propone?

Todos estos interrogantes se unen a los otros ya mencionados acerca de las posibilidades de usar la comunicación como una herramienta de empoderamiento y formación de la ciudadanía activa en la niñez, evidenciándose así una relación entre las posibilidades de participación real y genuina en los procesos de producción de comunicación por parte de grupos marginados socialmente y, por lo tanto, también comunicativamente, como es el caso de la niñez en Colombia y la intención de otorgar el control de la mediación comunicativa a estos grupos sociales, analizando si esta posible redistribución del control de la comunicación puede contribuir a la redistribución del control social de forma más democrática y empezar a generar representaciones sociales que respondan a los intereses y necesidades de todos los grupos humanos que hacen parte de la sociedad.

Esta propuesta desde la comunicación se puede relacionar con los procesos sociales generados desde lo que se ha dado en llamar configuración de “espacios públicos no estatales” (Vieira, 1998), que enmarcados principalmente dentro del accionar de diferentes organizaciones públicas no estatales, han sido referenciados como la posibilidad de aumentar la capacidad de influencia de diversos sectores sociales diferentes al Estado, donde el control social adquiere una dinámica novedosa que se caracteriza por un lado por mejorar los mecanismos de control social de la sociedad hacia el Estado y por el otro –y es el que más interesa a este trabajo– propiciar la creación de formas de control social de la sociedad sobre la sociedad.

Con esto se pone de manifiesto una esfera pública de igual manera *no estatal*, que entre otras cosas permite la acción social de los individuos y los grupos organizados, que posibilita la afirmación de derechos e identidades, fortaleciéndose con esto la ciudadanía. Como lo afirma Vieira al definir el impacto de la participación en estos espacios públicos no estatales *“Es la ciudadanía la que suministrará el “élan vital” para la creación de una nueva institucionalidad política, donde la sociedad civil cumplirá un papel central en la construcción de un espacio público democrático”* (Vieira, 1998, p. 25).

4.1. Introducción

Para explicar la metodología empleada en este trabajo de investigación es apropiado aclarar de antemano la forma en que está estructurada esta explicación.

Inicialmente se dará una breve justificación acerca de porqué se usó esta metodología, dando a conocer los elementos principales que motivaron y también condicionaron el proceso. Luego una descripción general de los pasos que se llevaron a cabo para implementarla y por último se hará énfasis en los procesos metodológicos con los cuales se abordaron los tres objetivos específicos planteados en esta tesis: 1) la sistematización de la experiencia, analizando si se motivó y cómo se expresó el empoderamiento individual y comunitario de los niños y niñas participantes en la intervención; 2) el análisis de la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas evidenciados en el producto televisivo, y 3) una evaluación posterior acerca del nivel de empoderamiento alcanzado por los niños y las niñas una vez terminada la intervención y también su posible sostenimiento un año después de la experiencia.

Por todo ello se puede deducir que la investigación en términos metodológicos esta dividida en tres procesos de análisis, que produjeron insumos investigativos de diferente origen pero que reunidos confluyen en la conformación de un material de estudio que puede dar cuenta de la manera en que una intervención social que usa como herramienta la comunicación participativa, puede motivar el empoderamiento individual y comunitario de

niñas y niños que viven en un contexto de vulnerabilidad, como es el caso del barrio Lisboa en la ciudad de Bogotá.

En primer lugar la sistematización de experiencias produjo una serie de materiales escritos, sonoros y audiovisuales que contribuyeron a dar cuenta de cómo se dio la experiencia de producción de un programa de televisión con la coautoría de los niños y niñas participantes, en el cual se les brindó la posibilidad de pensar y poner en práctica una acción para solucionar una problemática. Pero además de poder describir cómo sucedió la experiencia, la sistematización puede dar cuenta de por qué sucedió de la manera en que se desarrolló, dando pistas muy importantes en relación a la efectividad de la comunicación participativa usada como herramienta de empoderamiento de la niñez. Es decir, la reconstrucción sistematizada de experiencia genera insumos para analizar la práctica social desarrollada.

El segundo proceso implementado fue el análisis del producto de la intervención, es decir el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”. Este análisis se enfocó en dar cuenta de cómo los niños y las niñas, asumidos como personajes de una narración audiovisual, usaron los espacios de participación que ofrecía la estructura narrativa del programa de televisión y si se evidencia empoderamiento individual y comunitario en las acciones que ellos y ellas plantearon y desarrollaron. Adicionalmente, describir los roles y las funciones que desempeñaron los niños y niñas y los adultos que los acompañan, evidenciando cuáles fueron las relaciones de poder que se presentaron entre pares y con los adultos. También describir las temáticas que para ellos y ellas fueron importantes y cómo llegaban a consensos, para tomar colectivamente decisiones y planes de trabajo, permitiendo analizar así los niveles de participación y empoderamiento comunicativo que se desarrollaron en el proceso de producción del programa de televisión.

El tercer proceso es la evaluación del efecto de empoderamiento en los niños y niñas que formaron parte del proyecto, una vez terminó la intervención y luego un año después. La intención fue identificar que clase de impacto generó la experiencia en términos de actitudes y autopercepciones de las capacidades posibilidades para participar y también las actitudes y autopercepciones que

dieran cuenta del empoderamiento individual o comunitario y su sostenimiento a mediano plazo. Para obtener insumos para este análisis se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con los niños y niñas participantes y con los padres y además un grupo de discusión con todos los niños y niñas.

Antes de entrar a describir cada uno de estos procesos es necesario aclarar por qué se estructuró de esta manera el dispositivo metodológico, resaltando los requerimientos que esta clase de abordaje exigía desde lo teórico y desde lo práctico.

Para justificar la metodología aplicada en el trabajo se debe aclarar que tuvo en su diseño dos ejes principales: por un lado las características del fenómeno a analizar, el proceso de empoderamiento de un grupo de niños y niñas del barrio Lisboa en Bogotá; teniendo como premisa que se iba a realizar una intervención sociocomunicativa participativa, en un contexto con unas características específicas y con la cual se esperaba motivar un cambio, el cual sería el elemento a analizar. Por lo tanto el objetivo fue diseñar y desarrollar la metodología más apropiada para motivar el cambio esperado y además poder obtener los datos más adecuados dentro del contexto del proyecto, que nos permitieran dar cuenta del proceso.

El segundo eje que orientó el diseño metodológico era implementar la intervención de tal manera que el cambio generado fuera lo más positivo posible para las niñas y niños partícipes y su entorno cercano. La intención no era solo analizar lo sucedido en el proceso, sino también aportar para que lo que sucediera fuera un cambio que contribuyera a que las vidas de los niños y las niñas que participaron en el proyecto “Chicos, Cámara, Acción”, a partir del proceso desarrollado tuvieran mayores y mejores herramientas para asumirse como sujetos de derecho conscientes de sus aptitudes y cualidades ciudadanas. Motivar con su participación en la experiencia un empoderamiento individual y colectivo que tuviera como resultado un aporte real al bienestar de sus comunidades, donde ellos y ellas percibieran que fue producto de su participación. Por ello, la posición del investigador frente al objeto de estudio era cercana e interrelacionada, porque su injerencia en el proceso estaba expresamente dirigida a motivar una transformación positiva en los sujetos

participantes del proceso a analizar, esto es, se trata de un investigador de la comunicación enfocado al trabajo social.

Con estas dos premisas de partida, la metodología además tuvo en cuenta dos condicionantes importantes en esta clase de trabajo de intervención social participativa que eran, por un lado trabajar con niños y niñas de entre 8 y 11 años de edad residentes en un sector deprimido de la ciudad de Bogotá y por otro que la intervención a desarrollar estaba enmarcada en un proceso de producción de televisión que implicaba un conocimiento y unas formas de hacer específicas. Los retos fueron lograr que un grupo de niños y niñas que no se conocían previamente y que viven en un contexto social complejo, participaran en la producción formal y conceptual de un programa de televisión sin tener ningún conocimiento previo de las necesidades técnicas y logísticas que exige y en el cual además, debían idear una posible solución a una problema que ellos mismos identificaban y por último poder medir en el proceso su posible empoderamiento personal y comunitario.

Con todos estos factores en juego, que implicaban investigar, participar y contribuir a generar una transformación en las percepciones de los niños y las niñas para reconocerse como ciudadanos empoderados. La metodología que se aplicó tuvo en cuenta dos clases de materiales, por un lado materiales secundarios, basados en su gran mayoría en literatura relacionada con la experiencia y su objetivo y por otro lado los materiales propios de la experiencia generados en los diferentes pasos que tuvo la experiencia.

4.1.1. El trabajo relativo a los materiales de fuentes secundarias

La fuentes secundarias que se usaron en esta investigación fueron textos que aportaron principalmente a la contextualización sociohistórica de los conceptos que sustentan este trabajo, haciendo énfasis en las posturas que contribuyen a afianzar la idea de que la comunicación puede ser participativa y promotora de cambios sociales y por lo tanto puede hacer parte de procesos comunitarios donde la niñez se empodera y puede aportar con la construcción de soluciones a las problemáticas que afectan sus entornos.

Como ya se ha documentado, nociones como participación, empoderamiento, niñez, ciudadanía y comunicación hicieron parte de este trabajo con las fuentes secundarias. De la misma manera se desarrollo una revisión crítica de las diferentes posturas y propuestas de diversos autores para poder plantear lo que para esta tesis significa la investigación, acción, participación IAP y la comunicación participativa, representando estas dos teorías la base conceptual para la metodología. Como ya se aclaró en lo teórico, los aportes de Manuel Martín Serrano en relación a su teoría de la mediación son los que sustentan el análisis teórico.

Es de anotar que todos estos conceptos y teorías siempre han estado en constante revisión y renovación y hasta hace poco tiempo algunos de ellos, como es caso de los conceptos de niñez, o el de la misma comunicación, eran analizados y representados bajo esquemas muy diferentes a los que ahora están inscritos. Como ya se describió, ideas como ciudadanía de la niñez o comunicación participativa y horizontal eran concepciones que en la teoría y mucho menos en la práctica eran reconocidas.

Adicionalmente son temas que en la actualidad están generando una gran cantidad de estudios desde muchas disciplinas y tal vez debido a esto y a que están en la agenda pública de muchas instituciones, locales, nacionales e internacionales; la cantidad de tendencias y de matices teóricos que se presentan es enorme, de ahí que la revisión de los trabajos previos y de la literatura sobre estos temas planteó un trabajo cuidadoso de selección y de ubicación de las líneas conceptuales que eran requeridas para esta tesis.

4.1.2. El trabajo desarrollado con los materiales empíricos propios

En relación a los materiales de investigación propios, estos fueron fruto de los tres procesos metodológicos que se explicaron anteriormente y aunque más adelante se hablará de cada uno con más detalle explicando el proceso de obtención de los datos y la forma en que se analizaron e interpretaron, se puede decir en este punto que al ser un abordaje investigativo que produjo materiales de tipo cualitativo, con lo cual los mecanismos de obtención de los datos y su posterior análisis responden a diferentes técnicas cualitativas de investigación social, como el análisis crítico de materiales escritos y

audiovisuales, la realización de entrevistas a profundidad semiestructuradas, grupos de discusión y la observación participante.

Sin pretender hacer una justificación de las razones por las que se opta por los métodos y técnicas cualitativas, entre otras porque la misma elección del marco conceptual en lo metodológico las justifica. Solo se hará una breve aclaración de por qué esta clase de métodos y técnicas fueron más adecuadas para obtener los datos empíricos propios que esta tesis requería. En primer lugar porque la metodología cualitativa, al ser inductiva y flexible, permite que los datos obtenidos de las personas, las situaciones y los contextos sea más holística al considerar que estas fuentes de información forman parte de un todo y de esta forma se debe analizar.

Además esta metodología apoya la intención del investigador de incidir con el proceso investigativo para motivar una transformación individual y social de los partícipes de la experiencia, al permitir una interacción más dinámica entre el investigador y su objeto de estudio, en este caso los niños y las niñas que participantes en experiencia.

Los datos empíricos resultantes de la aplicación de estas técnicas no están condicionados por encasillamientos previos; de ahí que su categorización y codificación fue posterior y demandó un trabajo de comprensión y adaptación en el proceso de producción de estos datos y luego en su ordenamiento para el análisis.

Por último, estos datos no se generaron solo con la descripción fenomenológica de los hechos que formaron parte de la intervención, sino que al surgir de estas técnicas cualitativas exigen una interpretación crítica. En ese sentido, los materiales empíricos generados dan cuenta de la intervención desarrollada, pero sobre todo de lo que esta significó para los participantes, de cuál fue la incidencia en los niños y las niñas en cuanto a su empoderamiento individual y su motivación para ejercer su ciudadanía activa.

4.2. Metodología para la sistematización de la intervención sociocomunicativa (Objetivo específico 1)

Las consideraciones metodológicas que se tuvieron en cuenta para implementar la sistematización de experiencias en la intervención sociocomunicativa de “Chicos, Cámara, Acción”, estuvieron guiadas por el propósito de lograr obtener información de la práctica que diera cuenta de su efectividad para alcanzar los objetivos de este trabajo de investigación. Pero para poder analizar si los objetivos que se plantearon para esta intervención se cumplieron o no dentro de la acción, es requerimiento principal poder tener el conjunto de las situaciones que influyeron en el proceso y cómo estas incidieron en las percepciones que tuvieron los participantes, tanto de su desempeño dentro de la experiencia como de la misma experiencia en general.

Lo anterior exigió una planificación de la intervención que fuera flexible y sensible a lo que sucedió en el transcurso de la práctica, que tuviera un esquema de producción de registros de lo que sucedió y de lo que las personas involucradas pensaron o sintieron al respecto. En este sentido es fundamental tener en cuenta lo que afirma Schouten (2007) cuando se refiere a esta metodología, diciendo que las prácticas de intervención social son un mundo complejo que debe ser comprendido desde la reflexión crítica, donde la sistematización de experiencias es útil porque permite entender y aprender sobre los desvíos, los giros y los obstáculos que siempre tienen esta clase de procesos.

Con esto, sin querer decir que la planificación inicial sea solo una referencia de arranque que puede transformarse totalmente, en este caso la planificación fue un marco de referencia importante que orientaba la misma práctica, porque como ya se ha descrito anteriormente haciendo alusión a la propuesta de sistematización de experiencias de Martinic y su idea de la “hipótesis de acción”, diseñada en este caso para dar cuenta de cómo los niños y las niñas participaron y se empoderaron como ciudadanos activos en medio de la intervención sociocomunicativa. Como indican Guijt et al. (2006), el aprendizaje desde la práctica no se da por accidente; debe ser planificado desde el diseño de la intervención y aunque se adapte a las condiciones propias e inesperadas

de los procesos sociales, esta planificación de cómo se genera el aprendizaje debe ser parte importante de la política de intervención.

En el caso de esta tesis, se desarrolló un marco lógico (véase Anexo XIV) que planteó las bases conceptuales que orientarían la sistematización de la experiencia, principalmente para que estuviera en sintonía con los objetivos generales de esta investigación previendo las actividades, los medios para lograrlas y los posibles elementos que podrían facilitar u obstaculizar el proceso.

A continuación se describirá el planteamiento inicial de la sistematización de esta intervención y las adaptaciones que se presentaron, teniendo en cuenta que se trabajó con niños y niñas de una zona deprimida de Bogotá y que la experiencia era una implementación comunicativa participativa para generar su participación y su empoderamiento.

4.2.1. La sistematización de la experiencia para el proyecto “Chicos, Cámara, Acción”

De manera general, la sistematización de la experiencia fue un proceso de reflexión participativa de lo vivido en el desarrollo de la práctica efectuada por los facilitadores o talleristas, el personal de la organización de apoyo que se vinculó a la intervención y obviamente los niños y niñas que participaron en la realización del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”.

Existen diferentes enfoques metodológicos para implementar una sistematización de experiencias, algunos más complejos que otros y cada uno respondiendo a las necesidades que la práctica les exige. Aún así se tiene como esquema básico una serie de momentos o pasos, que han sido reconocidos por su efectividad y claridad por varios académicos y promotores sociales y que fueron los que orientaron la planificación de esta sistematización en particular. En la figura 1 se pueden identificar estos momentos, dando a entender que la sistematización debe pasar por cada uno, aunque no necesariamente de manera lineal o secuencial.

Estos momentos deben ser documentados y analizados durante la experiencia a sistematizar y representan los insumos que darán cuenta de cómo se

desarrollo la experiencia y si los objetivos de esta se cumplieron o no. Las herramientas para dar cuenta de estos momentos pueden ser entrevistas, análisis de documentos, la observación de cómo se desarrollan las actividades, informes de cada momento u otras fuentes de información; por ejemplo en este caso dibujos hechos por los niños y niñas o material de video. A continuación se explicará cada momento y cómo se implementó en este caso en particular.

Figura 1. Momentos de la sistematización

MOMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN



4.2.1.1. Momento 1. Objeto de conocimiento

Identificar y configurar lo que se denomina objeto de conocimiento en una sistematización de experiencias tiene que ver con determinar principalmente tres elementos básicos de partida para poder implementar esta clase de metodología.

Inicialmente debe definirse el objetivo de la sistematización, esto quiere decir, tener claro para que se va a sistematizar una experiencia en particular y cuál sería la utilidad de esta labor, qué clase de conocimiento puede generar y cuál sería su función posterior a la experiencia. En el caso de esta tesis, este momento está totalmente ligado al objetivo general de la investigación, que como ya se ha descrito, es dar cuenta de cómo una intervención social usando la comunicación participativa como herramienta puede motivar el empoderamiento individual y comunitario en los niños y las niñas que participaron del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”.

El segundo elemento a definir es el objeto de la sistematización. Con esto se busca determinar puntualmente qué situación o práctica social es la que se va a sistematizar, demarcando el tiempo y el espacio en el que va a suceder. En el caso de este trabajo, la práctica a sistematizar es la que forma parte del proyecto de televisión “Chicos, Cámara, Acción”, que se desarrolló en el barrio Lisboa, en la localidad de Suba en Bogotá. Su duración está enmarcada desde el primer acercamiento a la organización de apoyo para solicitar su ayuda en la selección de los niños y niñas que posteriormente participarían en el proyecto, hasta el momento en que se emitió el programa por televisión, día en el que se reunió a todos los participantes para verlo al aire y luego conversar sobre el resultado.

Es de aclarar que dentro de este periodo de tiempo, el trabajo con los niños y las niñas no fue continuo, debido principalmente a los tiempos que se necesitaron para poder concretar la realización del proyecto y posteriormente a las condiciones que se presentaron en la posproducción del programa de televisión.

La etapa que produjo un mayor volumen de materiales para la sistematización fue el periodo que comprendió la realización de los talleres de alfabetización audiovisual con los niños y las niñas y la subsiguiente fase de grabación del programa de televisión, precisamente porque los objetivos de esta sistematización de la experiencia estaban enfocados principalmente a estos procesos. Este periodo duró un total de cinco días, dividido en dos días de taller de alfabetización audiovisual y otros tres para la grabación del programa.

Como se describirá en el capítulo de resultados, estos tiempos estaban afectados por condicionantes de logística y de presupuesto.

El tercer elemento a tener en cuenta en la definición del objeto de conocimiento es identificar claramente los ejes de la sistematización, que como ya se indicó están ligados a la “hipótesis de acción” o premisas conceptuales de la intervención. Se puede decir que estos ejes responden al *para qué* de la sistematización, identificando qué es lo que interesa analizar de todo lo que puede suceder en una práctica social.

Determinando los ejes de sistematización de la experiencia se puede ir construyendo la planificación de la experiencia en torno a la generación de materiales que den cuenta de estos ejes y permitan su posterior análisis e interpretación. Definir los ejes es importante porque enfocan el proceso y evitan la dispersión de los que están sistematizando la experiencia. En el caso de esta sistematización los ejes corresponden a los intereses de la investigación. En general, el primer eje buscó registrar y analizar cómo se produjo la participación de los niños y niñas participantes de la intervención y el segundo eje registrar y analizar cómo se desarrolló y expresó el empoderamiento individual y comunitario de las niñas y los niños participantes de la experiencia. Estos dos ejes cruzados por una hipótesis de acción que forma parte del planteamiento principal de esta tesis: cómo la comunicación participativa posibilita y fomenta estos procesos en los niños y niñas partícipes de la experiencia.

4.2.1.2. Momento 2. Identificación de actores

Este momento es un proceso no solo de identificación de quiénes son las personas o grupos que participan en la intervención social, sino también de las relaciones que se establecen dentro de las dinámicas que la práctica desarrolla. En este sentido se deben identificar los niveles de intervención de las personas en la experiencia, yendo desde los que tienen una injerencia directa en la realización de las actividades hasta los que intervienen de manera lejana o indirecta, para luego describir cómo se desarrollan estas relaciones, teniendo en cuenta el concepto de poder manifiesto o tácito que se puede identificar en estas, que para este caso en particular, es interesante analizar,

teniendo en cuenta que lo que se pretendió fue plantear relaciones, lo más horizontales posible entre todos los que intervinieron en la experiencia.

Para esta identificación se suele implementar lo que se denomina como mapeo de actores claves (MAC) y que ofrece una herramienta de localización de las personas participantes y de las relaciones que se identifican entre ellas de acuerdo a su nivel de injerencia en la orientación de la práctica y en los productos o resultados de esta.

Otros factores a tener en cuenta son la visión y opiniones de la mayor cantidad de personas que intervinieron en las actividades integradas en la experiencia. Por lo tanto, se debe procurar tener registros de todos los involucrados, identificando los mecanismos de registro de sus opiniones, expresiones o formas de actuar y los espacios y tiempos en que esto se debe realizar. Todo ello teniendo en cuenta que no se puede hacer en todo momento el registro de lo que todos los que participan directa o indirectamente en la práctica piensan o perciben de las diferentes actividades a desarrollar. Por eso, de acuerdo a los niveles de intervención y a los momentos más relevantes de la práctica, se deben realizar estos registros de sus opiniones, expresiones o acciones.

Para el caso de esta sistematización los actores y sus niveles de injerencia son los siguientes:

- Los niños y las niñas que participaron en los talleres de alfabetización audiovisual y la producción y codirección del programa de televisión, que a su vez propició el diseño y ejecución de una acción definida por ellos y ellas para dar solución a una problemática de su barrio. Su participación es directa, ya que su injerencia en las actividades determinaba el curso de la práctica.
- Los talleristas que les dieron a las niñas y a los niños los talleres de alfabetización audiovisual y que después acompañaron la realización del producto televisivo, apareciendo en el mismo como coautores del programa y como facilitadores de la propuesta y ejecución de la acción para cambiar algo que para ellos era problemático. Su injerencia es directa, porque su participación influye tanto en el resultado de las

actividades como en el producto final.

- Las personas de la organización de apoyo que colaboraron en la logística de la experiencia y que además orientaron, con sus conocimientos sobre la comunidad y el contexto, las formas en que se podía desarrollar la experiencia. Su injerencia es indirecta, ya que su aporte a la orientación y resultado de las diferentes actividades estaba mediado por lo que los talleristas, niños y niñas decidieran implementar.
- El grupo de producción de campo del programa de televisión, que apoyo la logística de la grabación del programa. Como se ampliará más adelante, fueron los encargados de facilitar que todos los requerimientos materiales y organizativos fueran los adecuados para que el programa se pudiera producir. Su participación fue indirecta, debido a que estaba en función de lo que las niñas, niños y talleristas decidieran realizar.
- Las personas de la comunidad que participaron en el programa de televisión, al ser entrevistadas por los niños y niñas en su indagación acerca de las causas que generaban la problemática que eligieron para desarrollar una acción que le diera solución. Su injerencia es indirecta y más lejana que la que tuvieron las personas de la organización de apoyo, debido a que solo participaron para dar su opinión sobre las causas del problema que posteriormente sirvió de insumo a los niños y niñas para pensar y diseñar su propuesta de acción.
- Por último, los miembros del equipo técnico del canal de televisión, participaron en el proceso de grabación del programa de televisión, apoyaron tanto a los talleristas como a las niñas y niños en la parte técnica del registro audiovisual y en algunos casos también en la asesoría acerca de cómo usar los equipos. Su intervención era indirecta, ya que estaba mediada por los requerimientos narrativos o formales que surgieran de las propuestas de los niños, niñas o talleristas.

Las relaciones que se identificaron entre todos estos actores varió de acuerdo a las diferentes actividades que se generaron dentro de la intervención y a que el aporte que cada uno de estos actores no siempre se produjo en todas las

actividades o con la misma intensidad. Aunque la descripción de estas relaciones y su análisis se darán en el capítulo de resultados, se puede decir en este punto que elementos como el interés que las actividades despertaban en los participantes, los niveles de confianza generados, el estado anímico o hasta la postura que tomaban frente a la cámara condicionaban las relaciones que se establecieron entre los diferentes actores.

En cuanto a los mecanismos para poder registrar la mayoría de las opiniones, expresiones o acciones que los actores hicieron, se detallarán en el momento 4, apartado que describe cómo se realizó el proceso de intervención.

4.2.1.3. Momento 3. Situación inicial y elementos del contexto

Siempre existe una situación inicial previa a la intervención. Su identificación está relacionada con la ubicación de los diferentes factores que inciden o afectan los ejes de la sistematización (momento 1). Por lo tanto, la descripción de la situación inicial debe identificar estos factores del contexto que condicionan lo que se desea alcanzar con la intervención, para poder además reconocer las oportunidades o posibilidades que la intervención puede generar en ese contexto.

Estos elementos o factores del contexto que inciden en la práctica pueden ser internos o externos. Los primeros son los que pueden afectar directamente el desarrollo de la práctica o intervención, tales como las condiciones de vida de las personas que se involucran en la experiencia a sistematizar, el presupuesto o la logística que pueden afectar al adecuado desarrollo de la misma o los niveles de cercanía y confianza existentes entre las personas de la comunidad y los facilitadores. Los factores externos son los que no pueden ser controlados directamente por los participantes de la experiencia y pueden ser de tipo político, geográfico, ambiental, sociohistórico o cultural, entre otros.

Para lograr definir la situación inicial es adecuado formular algunas preguntas a la situación con la que se va a trabajar. En este caso se tendrán como referencia las sugeridas por Tapella (2009) cuando expone su metodología de sistematización de experiencias aplicadas a programas y proyectos de desarrollo. Este autor propone preguntar por ejemplo:

- ¿Cuál es el contexto general de lo social, político y económico en el que se enmarca la experiencia? Sugiere describir la situación del país. En este caso, el capítulo de contexto para los resultados es adecuado.
- Luego propone revisar la injerencia de este contexto general sobre el entorno en el que se desarrollará la intervención y en la población con la que se realizará la práctica. En este caso se detallará esta injerencia en el capítulo de resultados de la sistematización.
- También plantea identificar ¿cuál es el contexto institucional que motiva e inscribe la sistematización? Para este caso en particular no hay ninguna institución que busque generar esta clase de intervención y aunque tiene el apoyo de la organización que está en la zona el interés de sistematizar la experiencia nace de esta investigación.
- Por último sugiere preguntarse ¿cuáles son las relaciones entre las organizaciones que promueven la experiencia y los futuros beneficiarios de la misma, describiendo las expectativas de la práctica que tienen en ese momento los diferentes actores involucrados. Esto también se detallará en el capítulo de resultados de la sistematización.

La importancia de este momento de identificación de la situación inicial radica en la posibilidad de comparar posteriormente esta situación previa con la que se presentará al final de la intervención. Esta comparación es fundamental porque permite evidenciar la eficacia de la intervención teniendo como variables de análisis los ejes de la sistematización.

Como ya se ha mencionado, la utilidad de la sistematización de experiencias está en poder analizar lo vivido dentro de una práctica social y esto ya es un conocimiento nuevo valioso que permitirá mejorar la misma práctica y que en este caso en particular permite comprobar la efectividad de la comunicación como herramienta motivadora de cambios personales y colectivos en niñez, pero además porque permite evaluar el impacto de la experiencia como herramienta de transformación social. La sistematización siempre deberá cuestionar si la experiencia funcionó teniendo como elementos de referencia los objetivos que tenía al inicio. Ninguna práctica social es neutra en sus

intereses siempre busca un objetivo; por ello, conocer los estados inicial y final es crucial para responder acerca de su impacto en los participantes.

4.2.1.4. Momento 4. Intencionalidad y proceso de intervención

Este es tal vez el momento o paso más importante de la sistematización de experiencias en la cual se pone en funcionamiento el dispositivo de registro de las actividades que componen la intervención para que den cuenta de cómo se desarrolló en función de la intencionalidad propuesta. Como ya se esbozó, esta intencionalidad está plasmada en los ejes de sistematización, que reflejan los propósitos de la práctica y la transformación que se desea alcanzar.

Este dispositivo de registro de lo que se vivió en medio de la práctica debe tener primordialmente la finalidad de reconstruir lo que sucedió de la manera más cercana posible. Para esta sistematización este dispositivo estaba compuesto por diferentes herramientas y métodos de registro, que como ya se explicó consistieron en entrevistas individuales semiestructuradas, grupos de discusión, escritos, dibujos y grabaciones de video, que a su vez fueron realizadas en momentos predefinidos de las diferentes actividades, para así tener la mayor cantidad de opiniones, expresiones o reacciones frente a la experiencia, de la mayor cantidad de involucrados posible.

Lo anterior permitió reconstruir de forma ordenada lo que sucedió y tal cómo pasó. Además permitió clasificar la información de acuerdo a los ejes de sistematización establecidos y segmentar la experiencia en etapas, identificando los cambios que se iban presentando y los momentos más significativos del proceso.

Para detallar mejor cómo se implementó este dispositivo de registro se tienen que explicar los parámetros de clasificación y ordenamiento de la información que se recolectó. Inicialmente se enunciarán para luego aclarar cómo se implementaron. Los parámetros que se tuvieron en cuenta fueron: 1) clasificación y ordenamiento de las diferentes actividades, 2) identificación de los mecanismos de registro para cada actividad teniendo en cuenta que fueran los más adecuados para las personas y la clase de actividad, 3) identificación de los hechos o hitos principales que pudieran dar cuenta de los ejes de

sistematización, 4) el papel jugado por los actores del proceso en cada actividad, 5) los factores del entorno que facilitaron u obstaculizaron las diferentes actividades y los objetivos previstos.

Teniendo esto claro ahora se describirá cómo fue la implementación dentro de cada parámetro que dio cuenta de la experiencia y de sus resultados.

1) La clasificación de las actividades se dio de la siguiente forma: Inicialmente se plantearon dos fases que tenían diferentes objetivos aunque estaban relacionadas entre sí. La primera fue el taller de alfabetización audiovisual, planteado inicialmente con una duración de dos días, aunque en la práctica se desarrolló solamente en uno (todos estos detalles se aclararán y analizarán con mayor profundidad en capítulo de resultados). Las actividades que formaban parte de esta fase tenían como finalidad que los niños y las niñas de una manera lúdica se familiarizaran con los equipos con los que se hace televisión y con las técnicas de entrevista y reportaje; también que se fueran conociendo entre ellos y con los talleristas acordando reglas de trabajo dentro de las actividades. Estas actividades se describirán en detalle en el Capítulo 6.

La segunda fase fue la grabación del programa de televisión, que tuvo una duración de 4 días no consecutivos debido a la disponibilidad de tiempo de los niños y las niñas. En esta fase las actividades estaban definidas por las secuencias narrativas en las que estaba dividido el programa de televisión, las cuales se realizaron en el orden cronológico de la narración, porque se requería que los niños y las niñas fueran los que decidieran lo que se debía hacer en cada secuencia y, por lo tanto, ellas y ellos determinaban el curso del programa. Aunque estas secuencias se detallarán en el capítulo de resultados, cabe indicar que en todas se determinó un espacio de participación para los niños y niñas en los cuales podían opinar y decidir –en algunos casos de manera individual y en otros colectiva mediante debates– lo que consideraban importante dentro de la misión conceptual y material de cada secuencia.

La actividad final que cerró la sistematización fue la visualización del producto televisivo final el día que el canal lo emitió por televisión, donde se reunieron a todos los niños, niñas, padres, acompañantes, talleristas, equipo de producción

y personal de la organización de apoyo para que vieran el resultado de la experiencia y dieran su opinión acerca del producto y de la misma experiencia.

2) La identificación de los mecanismos de registro para cada actividad se organizó de la siguiente manera: en la fase del taller de alfabetización audiovisual se optó por la escritura de lo que pensaban o sentían acerca de los ejercicios desarrollados, para lo que se proporcionó a cada niño y niña participante un cuaderno, de manera que cada vez que finalizase una actividad escribieran lo que consideraban más les había gustado y lo que menos, tratando de explicar el porqué. Otro mecanismo de registro fue la elaboración de dibujos y además se decidió usar el registro audiovisual de la mayoría de proceso para poder tener las expresiones y acciones que las niñas y los niños realizaban en el desarrollo de cada ejercicio del taller. La intención era no cortar las actividades con entrevistas o discusiones que hicieran que ellas y ellos perdieran interés o se desconcentraran y solo hasta el final de cada actividad se les pedía que escribieran sus impresiones al respecto. Como ya se ha explicado, la metodología y la práctica estaban diseñadas para que la experiencia les resultara interesante y los motivara a participar todo el tiempo posible, que no les pareciera aburrida o complicada.

En la fase de grabación del programa se continuó implementando el registro de los escritos cada vez que se terminaba de grabar una secuencia, sumándose la grabación en video de lo que sucedía en algunos segmentos de la grabación, lo que se denomina un *making off* y también se hacían entrevistas individuales en video a los niños y niñas seleccionándolos de forma aleatoria, donde se les preguntaba lo que pensaban o sentían acerca de cada secuencia grabada. Otro registro importante fue el material en bruto de la grabación del programa, que resulta interesante como fuente de análisis porque también da cuenta de las relaciones que se establecían entre todos los involucrados, incluyendo a los talleristas y al equipo técnico.

Adicionalmente, dos de los talleristas elaboraron cuadernos de campo día a día de lo percibían del proceso, dando cuenta de las diferentes adaptaciones que se debían realizar dentro de las diferentes actividades y de cómo había sido el trabajo con los niños y niñas.

En la actividad final de visualización del producto final de la experiencia se hizo una grabación en video de esta actividad y posteriormente se hicieron preguntas a los padres y acompañantes acerca de la experiencia y el producto final. Luego se hicieron dos grupos de discusión, uno con los niños y niñas y otro con los talleristas y el grupo de producción para que dieran sus opiniones acerca de la experiencia y sus resultados.

Para cerrar este punto es muy importante aclarar que la manera en que se les preguntaba a los niños y las niñas participantes tenía en cuenta la estructura cognitiva y emocional de ellos y ellas, por lo tanto no eran preguntas con una estructura compleja o académica, sino que estaban diseñadas para que fueran claras para ellos y ellas y que nacieran de lo que hace parte de sus realidades. Por ejemplo, no se les preguntó directamente sobre su nivel de participación en los diferentes contextos en los que se desenvuelven cotidianamente, sino que se les preguntó acerca de cuándo ellos o ellas opinaban sobre algo y si esa opinión era tenida en cuenta por los demás.

3) Identificación de los hechos o hitos principales que dieron cuenta de los ejes de sistematización. Dentro de este parámetro del dispositivo de registro se intentó identificar que actividades de las realizadas en la intervención, fueron las que resultaron más efectivas a la hora de evidenciar el impacto de los ejes de sistematización, que en este caso fueron la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas.

En el diseño de la metodología de la experiencia se plantearon diferentes mecanismos para motivar la participación y el empoderamiento de los niños y niñas en casi todas las actividades de la experiencia, pero en la práctica no todos estos mecanismos funcionaron de la misma manera, unos porque estuvieron por debajo de lo esperado y otros porque demostraron su efectividad de forma evidente.

En este sentido, el tener los registros que constaten estos niveles de participación y empoderamiento son de gran valor para los fines de esta tesis porque permiten reflexionar acerca de la práctica comunicativa y su potencial como herramienta de transformación social en la niñez. A su vez, permiten que

la misma metodología sea evaluada y posteriormente ajustada en una futura intervención de las mismas características y con los mismos objetivos.

4) El rol desempeñado por los actores del proceso en cada actividad. Este parámetro de registro en este proceso particular de intervención con niñez es crucial. El dar cuenta de cómo y en qué circunstancias se presentó la participación de los niños y las niñas para este trabajo es importante. Por lo tanto, todos los registros fueron posteriormente analizados en función del rol que ellas y ellos desempeñaron en las diferentes actividades y las relaciones de poder que se establecieron en el desarrollo de las mismas, tanto entre pares como entre los niños y niñas y los adultos que los acompañaban. Se evidencia que esto apunta a desvelar los ejes de sistematización de la intervención y de la investigación en general.

Como ya se ha descrito, la participación efectiva se da en la medida en que la injerencia de las personas en los procesos sociales de los cuales quieren ser parte suceden de manera voluntaria, consciente y evidente; y a su vez el empoderamiento surge de una percepción personal que tiene el individuo de que tiene el poder y la capacidad para hacer algo por su comunidad y lo pone en práctica en acciones reales. De ello se puede deducir que los parámetros de registro que den cuenta del rol desempeñado por los participantes de la experiencia deben estar orientados, por un lado a la percepción personal de que se está participando y en qué condiciones, y por otro, de que en las actividades se evidencien acciones de participación efectiva y por otro lado que a nivel individual se asuma tener la capacidad y el poder para hacer cosas y que en las actividades desarrolladas se pueda constatar acciones de empoderamiento de estos individuos.

De ahí que las preguntas de las entrevistas, los temas de los grupos de discusión y los registros de video apunten a dar cuenta de las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre participación y empoderamiento y los cambios que se pudieron generar durante la intervención, así como de las acciones que realizaron dentro de la experiencia donde se constató su participación efectiva y su empoderamiento individual y comunitario.

Adicionalmente se hicieron los registros y análisis de cómo los demás involucrados en la experiencia percibían la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas y además cómo se relacionaban con ellos y ellas para permitir que en la práctica estos dos conceptos se evidenciaron en acciones concretas.

5) Los factores del entorno que facilitaron u obstaculizaron las diferentes actividades y los objetivos previstos. Dentro de este parámetro de registro se tienen en cuenta las situaciones que afectaron positiva o negativamente al desarrollo previsto inicialmente para la intervención y cuáles fueron las adaptaciones que se debieron implementar tanto para solventar los obstáculos surgidos como para potenciar las facilidades se presentaron dentro de la experiencia.

Como se describirá en el capítulo de resultados, estos factores también permitieron identificar elementos formales y materiales que no se tenían previstos en el diseño y que en términos investigativos alimentaron la reflexión acerca del uso de la comunicación participativa como herramienta de transformación social en la niñez. La metodología estaba atravesada por la utilización de un medio de comunicación pública para motivar la participación y el empoderamiento de las niñas y los niños que formaron parte de la intervención y su puesta en práctica era ya una apuesta investigativa que ofrecía elementos de análisis desde sus falencias como desde sus aciertos.

4.2.1.5. Momento 5. Situación final

En este punto se trata de mostrar los resultados e impactos de la intervención al final de la práctica. Como ya se explicó en el momento 3, se busca analizar estos resultados comparando la situación inicial con la que se presenta al terminar la experiencia, reflexionando sobre los posibles cambios producidos en las situaciones, contextos y personas que motivaron la intervención, teniendo siempre como referencia de comparación los ejes de sistematización u objetivos de la intervención. Intentando explicar no solo si se alcanzaron o no estos objetivos sino también analizando las posibles causas y condiciones que incidieron en esto.

Para el caso de esta sistematización, este momento fue clave en la medida en que evidenció si la intervención social usando la comunicación participativa para motivar en la niñez la participación y el empoderamiento, tuvo un impacto real o no. Comparar tanto la percepción que tenían los niños y las niñas en relación a su participación efectiva en los contextos en los que ellos y ellas habitan, como también su empoderamiento para implementar acciones que buscaran solucionar problemáticas sociales que ellas y ellos sentían que los afectaban, al inicio, durante y al final de intervención permitía corroborar si la comunicación podía fomentar en la niñez esta clase de transformaciones.

Este mecanismo de comparación para poder evidenciar la evolución de estos conceptos en los niños y niñas, se pudo realizar en esta sistematización porque en el diseño metodológico se tenían ubicados momentos específicos de recolección de información, por diferentes técnicas que ya se detallaron anteriormente, con lo cual se logró posteriormente analizar todos estos registros que iban, desde antes de iniciar la experiencia hasta cuando se hizo la visualización del producto final, logrando rastrear en los diferentes materiales de registro, los cambios en las percepciones de los niños y las niñas y también en la manera en que pusieron en práctica estos conceptos de participación y empoderamiento.

La metodología para realizar esa evolución estuvo enmarcada por un trabajo de interpretación crítica, haciendo análisis y síntesis del material recolectado de las diferentes actividades teniendo en cuenta la cronología de la experiencia. Por lo tanto se analizó en orden desde la primera actividad hasta la última, describiendo cómo se daba y se percibía la participación y se evidenciaba y se percibía el empoderamiento por parte de los niños y las niñas en cada actividad por separado, para luego realizar un seguimiento de su evolución al comparar las diferentes actividades.

En este proceso se intentó además ubicar las causas por las cuales en cada actividad los ejes u objetivos de la experiencia, participación y empoderamiento de los niños y niñas, se manifestaban o no, tratando de identificar las tensiones o posibles contradicciones que las mismas actividades o los participantes generaban y que obstaculizaban o facilitaban la efectividad de la intervención.

Todos estos resultados se detallarán en capítulo correspondiente en la segunda parte de esta tesis.

4.2.1.6. Momento 6. Lecciones aprendidas de la experiencia

Toda sistematización tiene la finalidad de generar conocimiento a partir de lo vivido. Es en este momento cuando se aportan las conclusiones del proceso de la experiencia y de los resultados de la sistematización, que se exponen en el capítulo de conclusiones.

La intención es poder brindar aportes teóricos y prácticos que surjan de la interpretación de lo vivido en la experiencia, teniendo en cuenta las visiones de la mayor cantidad de personas involucradas y del análisis de los resultados a la luz de los objetivos de la sistematización y por ende de la investigación en general.

Estas conclusiones girarán en torno a los tres elementos que conforman teórica y formalmente este trabajo, a saber: 1) la comunicación participativa como herramienta de cambio social en la niñez; 2) el fomento de la participación efectiva de las niñas y los niños, reconociendo que son sujetos de derechos; 3) la formación y motivación del empoderamiento en la niñez como requisito fundamental para el ejercicio de su ciudadanía activa.

Como ya se ha indicado, la sistematización de esta experiencia es uno de los tres segmentos de análisis que presenta esta tesis y sus resultados conformarán el capítulo sexto; a esta se suman el análisis del producto comunicativo y la evaluación del impacto de los ejes de sistematización inmediatamente después de finalizar la experiencia y luego un año después. A continuación se describirá la metodología que se diseñó para lo concerniente al segundo segmento, el análisis del producto comunicativo.

4.3. Metodología para la el análisis de la participación y el empoderamiento en el producto comunicativo (Objetivo específico 2)

Como ya se explicó al inicio de este capítulo, el segundo objetivo específico de esta investigación es realizar un análisis de cómo se manifestó la participación

y el empoderamiento de los niños y las niñas dentro del producto televisivo resultante de la intervención sociocomunicativa. Este análisis está orientado a denotar cómo las niñas y los niños asumieron su rol protagónico al convertirse en personajes de una narración audiovisual, evidenciando dentro de las diferentes acciones que desarrollaron en la historia los tipos de participación que realizaron y si se produjo o no empoderamiento.

Para realizar este análisis el dispositivo metodológico está organizado en dos niveles de análisis: el primero busca analizar las características de la participación y el empoderamiento que se evidenciaron en el programa desde lo social, mientras que el segundo nivel está relacionado con dar cuenta de la participación y el empoderamiento desde lo comunicativo. A continuación se detalla el mecanismo de análisis, con los referentes y categorías que se tuvieron en cuenta para cada uno de estos niveles.

4.3.1. Participación y empoderamiento social de las niñas y los niños en el producto comunicativo

Primeramente decir que para identificar las características de la participación y el empoderamiento del producto audiovisual en lo social, se debe partir por la identificación de los diferentes actores que forman parte de la estructura narrativa que se evidencia en el programa de televisión y las funciones que desempeñan dentro del mismo. Para lograr esto se tendrán como referencia los aportes clásicos de la siempre vigente *Poética de Aristóteles*, como también de la obra de Campbell (1959), que obviamente basada en la propuesta aristotélica y el estudio de los símbolos y los arquetipos desarrollados por Jung, identificó ciertas coincidencias en los mitos y las leyendas de diversas culturas en diferentes épocas y lugares del mundo. Fruto de este análisis de las narraciones fundacionales de muchas civilizaciones y culturas, este autor desarrolló una teoría que le permitió proponer el término de *monomito* a una estructura de narración universal, que da cuenta de las representaciones que el ser humano crea para explicar su manera *aspiracional* o *ideal* de enfrentar las vicisitudes de su existencia y su constante necesidad de movimiento y reajuste. Tanto en la *Poética* como en la propuesta del *monomito* se indica que el actor principal de toda narración es el denominado héroe. Su obligatoria intervención

es necesaria para que la narración tenga el sentido que la representación social o mítica exige.

Este concepto del héroe dentro del universo de las narraciones, y de manera más amplia dentro de las expresiones culturales y comunicativas de una sociedad, puede ser abordado como un mecanismo para analizar las características simbólicas que usan los colectivos humanos para representar los ideales y los valores sociales que los identifican. De ahí que el héroe encarna unas representaciones sociales aceptadas por todos, tal como lo describe Aguirre *“el héroe es siempre una propuesta, una encarnación de ideales. La condición del héroe, por tanto, proviene tanto de sus acciones como del valor que los demás le otorgan”* (Aguirre, 1996, p. 1).

Por lo tanto, las funciones de los héroes dentro de estas narraciones dan cuenta de cómo los seres humanos codifican su accionar en el mundo. Y son importantes porque permiten desde el análisis que interesa a este trabajo, poder identificar si las acciones que realizan los héroes de la narración audiovisual de “Chicos, Cámara, Acción” contribuyen a desarrollar sus habilidades de participación y de empoderamiento, al enfrentarse a los retos que les exige la misión del programa de televisión, que en términos de Aristóteles y de Campbell se denominaría el arco de transformación del héroe. Este arco es el cambio en la manera de ver el mundo que el héroe experimenta al desarrollar su misión en medio de un universo narrativo que no solo responde a lo físico o geográfico sino también a lo social, económico o cultural.

De forma estandarizada, el rol o función narrativa de los héroes siempre la desempeñan los protagonistas de las historias y en el caso particular de este trabajo fueron los niños y las niñas que participaron en el programa de televisión. Pero además de estos existen diferentes tipos de actores que también ya han sido clasificados desde Aristóteles en arquetipos, que tienen diferentes funciones narrativas en relación a los héroes o protagonistas. Sin pretender hacer una descripción detallada de los diferentes arquetipos que hacen parte de una narración, porque como ya lo mencionaba Vogler *“existen más arquetipos, tantos como cualidades humanas susceptibles de aparecer dramatizadas en las historias”* (Vogler, 2002, p. 63), es menester entonces

mencionar los que interesan a este dispositivo metodológico, para que posteriormente se pueda hacer una identificación de las relaciones que se establecen entre los héroes y los otros actores o arquetipos, que en este caso son principalmente el *antagonista*, el *mentor o mago* y los *aliados*.

El antagonista, que también es nombrado como la sombra o el villano a vencer, es el que representa o encarna el conflicto a vencer y dentro de la narración se identifica como el causante de la inestabilidad o afectación al bienestar del universo o contexto narrativo planteado, debido a que impone un statu quo que el héroe intenta modificar. Desde este punto de vista, el antagonista tiene un poder que incide negativamente en el mundo que presenta la historia.

En toda narración el héroe y el antagonista se enfrentan en una lucha de poderes, en la cual el héroe debe poner a prueba toda su valía. Este elemento narrativo es interesante para esta investigación teniendo en cuenta que dentro del programa de televisión los niños y las niñas tenían la posibilidad narrativa de seleccionar dentro de las problemáticas sociales que consideraban relevantes y que más los afectaban, la que ellas y ellos debían enfrentar; esto los motivó a generar una reflexión acerca de sus capacidades y habilidades para vencer a su antagonista. Debían analizar cuánto poder tenían para luego elegir un antagonista al que pudieran vencer. Esto permitió identificar qué clase de reflexiones realizaban los niños y las niñas al respecto y cuál era su autopercepción en relación a su ubicación social y los niveles de acción dentro de sus contextos.

Para terminar de aclarar las características de los antagonistas es importante decir que estos tienen varias máscaras y el oponente al que se enfrentan los héroes puede estar representado en un solo personaje o pueden ser varios o puede estar enmarcado dentro de un elemento o situación no humanos. En el caso particular de este producto comunicativo se dio este último caso.

Los denominados mentores o magos se caracterizan por ser una figura narrativa positiva que orienta y motiva al héroe para que enfrente la misión. Es uno de los arquetipos más usados y desde la *Odisea*, que es donde nace la palabra Mentor (debido que es el nombre del personaje que sirve de guía al héroe Telémaco) ha tenido la función narrativa de acompañar y en este caso

serviría decir empoderar al héroe para que descubra sus capacidades y habilidades físicas y cognitivas para que se pueda enfrentar a su antagonista.

La función característica de los mentores es la de adjudicar o asignar las tareas o las misiones que el héroe debe cumplir superando con sus habilidades los obstáculos que se le presentan en el camino. Adicionalmente, otro elemento característico es que estas misiones son interiorizadas por el héroe como propias, aunque puede suceder que al inicio los protagonistas realicen estas misiones de forma obligada y terminen asumiéndolas como metas propias donde el control de las situaciones y su orientación las deciden los protagonistas. Como más adelante se evidenciará, este fenómeno narrativo permitirá analizar si se produce un cambio o transferencia del control de las situaciones entre los mentores y los héroes de la narración de “Chicos, Cámara, Acción”, permitiendo identificar así su grado de participación y de empoderamiento.

La otra clase de arquetipos que serán usados en este dispositivo metodológico son *los aliados*, que a su vez, dependiendo de los teóricos o expertos en narraciones, se pueden subdividir en otros tipos de arquetipos, como por ejemplo el heraldo, la figura cambiante, o el guardián del umbral, entre otros muchos. De esta clase de arquetipos lo que interesa es que se caracterizan por aportar información importante que permite que los héroes logren superar los obstáculos, vencer al antagonista y por lo tanto alcanzar la misión.

Además de ofrecer información estos aliados tienen otra función importante y es que se convierten en resortes narrativos, entendiendo por esto, que permiten o motivan que la historia avance; esta nueva información genera que los héroes descubran otras formas de alcanzar el objetivo final.

Como se indicó al inicio, esta clasificación de los diversos tipos de personajes que forman parte de una narración será usada para identificar y clasificar los roles y las funciones que cumplen las diferentes personas que participaron en el programa de televisión resultante de la experiencia, teniendo como objetivo principal evidenciar los tipos de participación y los niveles de empoderamiento que se presentaron en el programa de televisión. Para lograr este objetivo adicionalmente se realizará un análisis del contenido que permita observar

cómo se reconocen los niños y las niñas y cómo reconocen a los demás por medio de un análisis de las formas de nombrar y de nombrarse. Se detallarán en sus expresiones verbales y visuales, como se identifican en relación con los otros personajes que intervienen en las acciones de la narración.

Sumado a esto, se analizaron las relaciones entre los actores que asumen el rol de héroes de la narración y los demás arquetipos ya descritos, con el fin de identificar en las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas y los adultos que interactúan con ellos y ellas; hasta qué punto fue autónoma su participación y qué grado de control ejercieron los protagonistas en el desarrollo de las acciones evidenciando su nivel de empoderamiento. Para esto se analizó cada segmento del programa por separado, en el cual se establecía una misión secundaria que formaba parte de la misión general. Se identificaron cuáles eran estas misiones para cada segmento, para después determinar quiénes las propusieron y quienes las ejecutaron y si se intercambió o no el control de las acciones o, como ya se ha mencionado en términos narrativos, si las misiones propuestas por los mentores fueron asumidas por los héroes como propias, generándose un intercambio del control que empoderó a los héroes.

A su vez para determinar los tipos de participación que se evidenciaron en el programa de televisión se analizaron cuáles y cómo fueron las interacciones entre los niños y las niñas, teniendo un esquema de análisis que iba desde relaciones verticales o autoritarias hasta horizontales e igualitarias. Esto para determinar cuan autónoma fue su participación y si los espacios de interacción expuestos en el programa cumplieron la intención de motivar la participación real y genuina de los niños y las niñas.

4.3.2. Participación y empoderamiento comunicativo de los niños y las niñas en la producción del programa de televisión

Para aclarar el segundo nivel de análisis del dispositivo metodológico que está orientado a evidenciar la participación y el empoderamiento en el programa de televisión desde lo comunicativo, se tuvieron como referencias conceptuales las propuestas ya descritas en el Capítulo 3 de Manuel Martín Serrano en torno a lo que se definió como mediación comunicativa.

Recordemos que una de las características más relevantes de la mediación comunicativa es que siempre existe un *otro* entre la realidad y el sujeto, que filtra la información realizando una mediación al tomar decisiones acerca de lo que se debe informar y la forma o tratamiento que dicha información debe tener. Este mediador comunicativo ejerce un control sobre la información al realizar productos comunicativos. De ahí que el primer paso en este nivel fuera identificar quién o quiénes controlaron la producción de la información, para posteriormente determinar qué clase de información decidieron presentar y qué tratamiento le dieron.

Al igual que en el primer nivel ya expuesto, se tuvo en cuenta quién o quiénes orientaron la mediación y quiénes la ejercieron, pudiendo así determinar si se transfirió o se compartió el control de la mediación comunicativa entre los distintos productores de la información. Para ello se ubicaron dentro del programa de televisión los segmentos donde se brinda información especificando qué actores la dan a conocer y además bajo los parámetros editoriales de quién. Estos segmentos fueron clasificados, según la injerencia de los niños y las niñas en esta mediación, de la siguiente forma: bajo nivel cuando las niñas y los niños no evidencian ningún control en la información que se ofrece, son simples intermediarios que actúan una situación propuesta y dirigida por otros; nivel intermedio, cuando tienen injerencia compartida con otros en la elección, producción y presentación de la información, y nivel alto, en los segmentos en los que las niñas y los niños eligen, producen y presentan de forma autónoma la información.

Lo anterior permitió –principalmente en los momentos que evidenciaron un alto nivel– poner a prueba lo que esta investigación tiene como una de sus inquietudes teóricas más importantes, analizar lo que sucede cuando la mediación comunicativa la ejercen individuos o grupos sociales que nunca la habían ejercido ¿Qué clase de mediación comunicativa es la que se produce? y ¿cuáles son las temáticas que surgen y cómo son presentadas?

Par dar cuenta de estas preguntas, el dispositivo de análisis tiene en cuenta el diseño de producción y la estructura narrativa del programa, que desde el inicio tuvieron como premisa permitir la coautoría de las niñas y los niños del

programa de televisión. Por lo tanto no existían previamente libretos definidos con acciones específicas, la estructura narrativa solo sugería unos objetivos a desarrollar, pero no determinaba las temáticas. La intención era permitir que los niños y las niñas decidieran qué era lo que iba a contarse, teniendo en cuenta sus criterios y sus formas de expresión.

De ahí que las temáticas elegidas por los niños y las niñas de acuerdo a la estructura narrativa abierta e inclusiva, tuvieron principalmente dos segmentos relevantes en los cuales se evidenció este ejercicio del control de la información; el primero se dio en la identificación y elección de las problemáticas que les afectaban y el segundo en la elección de una de esas problemáticas para pensar una solución.

En el Capítulo 7, donde se presentan los resultados de este análisis del producto comunicativo, se darán a conocer las diversas temáticas presentadas por los niños y las niñas dentro del programa de televisión, haciendo una revisión de los segmentos del programa en los que eligieron la información y la presentaron al público. Es de aclarar que se tendrá en cuenta en esta exposición de los resultados la posible influencia directa o no que los adultos, tanto expertos en televisión como las demás personas que intervinieron en la producción del programa, en la elección y presentación final de estas temáticas.

Una vez descritas y analizadas las diferentes temáticas que los niños y las niñas generaron dentro del programa de televisión, el paso siguiente fue revisar las formas que usaron para presentarlas. Para esto se tuvieron en cuenta las maneras en que describían estas temáticas, enfocándose en la forma en que las nombraban y en los conceptos, personas u objetos con los que las relacionaban. Esto permitiría contextualizar y comprender las percepciones que las niñas y los niños tenían de estos temas y las motivaciones o razones que incidieron en que las presentaran de esa manera.

El análisis se concentró principalmente en las temáticas que tenían que ver con el objetivo general de la tesis, el de motivar la participación y el empoderamiento de las niñas y los niños para formar y fomentar su ciudadanía activa. Por lo tanto, de todos los segmentos donde los protagonistas generaban

información el análisis dio prelación a los que evidentemente estaban relacionados con la exposición y debate de las problemáticas sociales del barrio. Esto no quiere decir que otra clase de segmentos, como sus presentaciones personales dentro del programa, no fueran también incluidas dentro del dispositivo de análisis, pero en aquellos el enfoque de abordaje estaba orientado a desvelar sus habilidades de participación o su percepción del entorno social.

Dentro del programa de televisión se pueden identificar claramente dos momentos en los que las niñas y los niños eligen y presentan de forma autónoma las temáticas sociales que consideraron más relevantes para exponer. El primero es el segmento donde ellas y ellos de forma individual eligen un problema del barrio que consideran afecta de forma considerable a su entorno y luego debaten y votan por uno en particular. Y el segundo momento se presenta en la elección de la posible solución a la problemática elegida previamente, donde de igual manera presentan una propuesta de solución individualmente y luego debaten y votan por una de estas propuestas.

Esto permitió evidenciar no solo las temáticas que para ellos y ellas son relevantes, sino también cómo fue la dinámica de selección y filtro de esas temáticas y las razones para visibilizar unas y descartar otras, pudiendo con esto analizar los niveles de participación y de empoderamiento comunicativos al actuar como mediadores de la información, pero además al asumirse como comunicadores con una posición crítica de su entorno y de la ubicación que como niños y niñas tienen en ese contexto social.

Este análisis de la mediación comunicativa que realizan los niños y las niñas dentro del producto comunicativo, se complementa con la inclusión dentro del dispositivo metodológico de dos categorías de análisis que surgen de los conceptos dados por Manuel Martín Serrano sobre las dos tensiones que conforman esta clase de mediación: la cognitiva y la estructural.

La mediación cognitiva procura equilibrar el desbalance que se presenta entre acontecer siempre imprevisto y las estables y constantes creencias. Su función radica entonces, en la continua adaptación de la gran variedad de facetas

inesperadas que tiene el acontecer frente a los siempre reconocibles y estables mitos en los que se estructura el sistema de representaciones de una sociedad.

Mientras tanto, la mediación estructural opera sobre el conflicto que se da entre lo inesperado de los acontecimientos y las formas expresivas que se usan para darlo a conocer que deben ser siempre reconocidas y aceptadas por la sociedad. Lo inesperado del acontecer debe ser contado siempre desde una forma expresiva esperada y reconocible. Por lo tanto la mediación estructural se produce entre el acontecer y el prever de las formas expresivas reconocibles, de ahí que opere sobre los ritos.

En consecuencia, los mitos y los ritos de una sociedad siempre se ven afectados por el acontecer; y la mediación, en este caso comunicativa, tiene la función de adaptarlo a unas representaciones sociales estables que responden a unos mitos establecidos y a unos ritos aceptados para evitar la disonancia.

Estos dos conceptos, convertidos en referencia de análisis dentro del dispositivo metodológico, permiten una vez identificada la manera en que se produce la mediación comunicativa ejercida por los niños y las niñas dentro del producto comunicativo resultante de la intervención, producir una reflexión crítica en relación a si el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” propone una variación a la clase de mitos y de ritos que actualmente conforman la representación de la niñez en Colombia. Además, si esta variación se presenta, qué clase de ritos y/o mitos diferentes se proponen y en qué varían con respecto a los que actualmente son reconocidos y aceptados por la sociedad colombiana.

Esta comparación se hará en el Capítulo 9, en el que se hace una integración de los resultados, teniendo como referencia lo investigado en los capítulos segundo y quinto en torno a la visión existente de la niñez en Colombia y los resultados que se generaron del ejercicio de análisis del producto comunicativo en el Capítulo 7.

4.4. Metodología para la evaluación de los niveles de participación y empoderamiento a corto plazo (Objetivo específico 3)

Esta parte de la metodología es importante para el logro del objetivo general de la tesis, debido a que es en este punto donde se analiza el impacto de intervención sociocomunicativa como formadora y motivadora de participación y empoderamiento en la niñez.

Fue en esta evaluación donde se constataría si la comunicación es una herramienta efectiva para desarrollar la ciudadanía activa en los niños y las niñas protagonistas de procesos como el que sustentó esta investigación.

La evaluación de la participación y el empoderamiento alcanzado por las niñas y niños que formaron parte de la intervención sociocomunicativa fue realizada en dos momentos: el primero viendo la evolución durante la experiencia y el segundo momento, un año después, para evaluar su sostenimiento a mediano plazo. Ambos tenían el objetivo de medir el impacto de la experiencia en relación al posible cambio o evolución en las percepciones de los niños y las niñas sobre sus capacidades y posibilidades para participar en procesos sociales y el posible incremento en su empoderamiento que los motivara a ejercer su ciudadanía activa.

La primera evaluación a su vez estuvo dividida en dos clases: la primera para detectar la evolución de los dos ejes análisis (participación y empoderamiento) en las diferentes actividades desarrolladas durante la experiencia y la segunda como análisis comparativo de estos mismos ejes entre la situación inicial o previa a la intervención y la posterior a la misma.

En consecuencia con esto, el dispositivo metodológico debió registrar datos para ambas clases de evaluación. Estos estuvieron conformados por entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión que se realizaron con las niñas y los niños que formaron parte de la experiencia. A estos se sumaron otra clase de registros como diarios de campo de los talleristas, textos y dibujos que los niños y las niñas realizaron durante la experiencia y grabaciones de video de las diferentes actividades que conformaron la intervención.

Las estrategias de obtención de estos materiales de investigación tuvieron en cuenta los momentos que se consideraban más adecuados para obtenerlos, pero además, que el registro estuviera pensado para las habilidades cognitivas y emocionales de los niños y las niñas y sus formas expresivas cotidianas. De ahí que por ejemplo, la batería de preguntas debía tener en cuenta cuáles eran los términos que ellas y ellos podían entender y cuáles les eran ajenos o incomprensibles. No serviría de nada preguntarles acerca de si se sentían empoderados o no, debido a que este término es para los niños y las niñas algo lejano y demasiado técnico; la determinación de su percepción del empoderamiento debía buscarse empleando a través de otros términos o expresiones que les resultaran más cercanos. (Para tener un ejemplo más claro de la clase de preguntas realizadas véase el anexo VII).

4.4.1. Categorías y metodología para evaluar la participación durante la intervención sociocomunicativa

Teniendo claras las metodologías de obtención y las clases de datos que sirvieron de insumos para el análisis, a continuación se darán a conocer las categorías conceptuales que se usaron para desarrollar el análisis del material y la producción de los resultados, empezando por el eje de análisis de la participación.

Para evaluar los niveles de participación de las personas en procesos sociales o su grado de influencia en las decisiones que les afectan de manera colectiva, existen varias propuestas de expertos en el tema, dentro de las que sobresalen la escalera de la participación de Arnstein (1969), el continuum propuesto por Brager, Specht y Torczyner (1973) y el espectro IAP2 (2000) de la Asociación Internacional para la Participación Pública. Todas ellas ofrecen diferentes niveles de participación que van desde la decepción o indiferencia ciudadana (que a su vez es usada o manipulada) hasta el ejercicio del verdadero y auténtico control ciudadano con participación e injerencia de los ciudadanos en las políticas públicas y en las decisiones que afectan a las comunidades.

Dentro de estas propuestas metodológicas también se han desarrollado niveles de la participación específicamente para la niñez, que debido al auge que el tema de los derechos de la niñez ha tenido recientemente, ha dado como

resultado el surgimiento de diversas clasificaciones o nivelaciones, que se organizan de acuerdo a la relación que se puede establecer entre la niñez y los adultos en medio de procesos colectivos de diversa índole en los que se involucra a los niños y a las niñas. Dentro de estas propuestas sobresalen, la escalera de participación de Shier (2001), que al igual que las anteriores propone varios niveles de participación, donde cada escalón incrementa el grado de injerencia y control de las niñas y los niños en las decisiones que les afectan. Su enfoque está orientado a ofrecer a las personas u organizaciones que trabajan con la niñez una guía que les permita identificar en que grado de la escalera se encuentra el trabajo que desarrolla.

La otra propuesta es la desarrollada por Hart (1993) a partir de la cual se han basado muchas de las que posteriormente han aparecido, incluyendo la de Shier y es la que se toma como referencia para esta investigación, debido a que presenta una graduación adecuada para el análisis de la participación que se presentó en la intervención sociocomunicativa que sustenta este trabajo.

Una de las características más interesantes de la escalera de Hart es que divide sus ocho escalones en dos grandes bloques donde el primero, que va desde el primer escalón hasta el tercero, hace referencia a las formas de participación que se definen como *falsas*, con lo cual desde el cuarto nivel se empieza a identificar una participación real que se va potenciando hasta el último escalón donde la participación de la niñez es auténtica, autónoma e adquiere el control de las actividades o proyectos en los que intervienen.

A continuación se ofrece una descripción de los diferentes niveles de esta escalera.

El primer nivel se identifica como el más bajo de la escalera y Hart lo denomina la *Manipulación*; en él los adultos utilizan a las niñas y a los niños como transmisores o repetidores de ideas o mensajes producidos por los adultos. El ejemplo más común es cuando los niños y las niñas son incluidos en marchas o manifestaciones promoviendo alguna campaña o asunto del que no conocen o entienden lo suficiente como para asumir una participación siquiera voluntaria. En muchos casos son obligados a desarrollar estas actividades en aras de lograr objetivos que los adultos consideran importantes para la

comunidad o colectivo en el que están inmersos los niños y las niñas. Las acciones que se producen dentro de este nivel demuestran un desconocimiento de las capacidades de la niñez y representan una violación de sus derechos.

Al segundo nivel, muy relacionado con el anterior, lo denomina *Decoración* y se presenta cuando los adultos utilizan a la niñez para promover o difundir una idea o proyecto sin que las niñas y los niños tengan una implicación o propuesta real en esa idea o proyecto. Es frecuente que esta clase de situaciones se produzcan en la presentación de proyectos institucionales o comunitarios a los medios de comunicación, donde los niños y las niñas son usados como atractivo para ganar adeptos. Se les suele atraer con golosinas o juegos para que luego se puedan exhibir vistiendo camisetas con los logos alusivos a la causa o idea que se desea promover, pero sin importar si las niñas y los niños comprenden o están de acuerdo realmente con el proyecto. Nuevamente desconocen sus habilidades y violan sus derechos ciudadanos.

El *Simbolismo* se clasifica como el tercer nivel de la escalera y se caracteriza por la utilización de la niñez como fachada falsa de propuestas o ideas de los adultos. Se presenta cuando se instruye a los niños y/o a las niñas con mejores habilidades comunicativas para que memoricen las ideas y los enfoques de mensajes o proyectos propuestos por los adultos para que los expongan como propios. En estos casos no se le da la oportunidad a la niñez para que elabore sus propuestas y opiniones de acuerdo a sus formas cotidianas de expresarse y a sus percepciones de lo que sucede a su alrededor, por el contrario, se imponen problemáticas que según los adultos afectan a los niños y a las niñas y además no se les permite aportar al logro de las soluciones de manera genuina. Este es el último nivel del bloque que corresponde a lo que Hart clasificó como participación falsa.

En el cuarto nivel, denominado *Asignados, Pero Informados* se inicia el segmento de participación genuina de los niños y las niñas. Según Hart para lograr este escalón es necesario que las niñas y los niños comprendan las intenciones del proyecto o idea, conozcan quién decidió y pensó cómo sería su participación, desempeñen un rol significativo –ya no decorativo o simbólico– y al tener la información del proyecto puedan decidir si les interesa vincularse

voluntariamente. En la mayoría de los casos no son los iniciadores del proyecto, pero al tener la información adecuada pueden llegar a percibirlo como propio. Esta clase de participación es la que caracteriza el inicio de la movilización social de la niñez y es la más utilizada por organismos internacionales que desarrollan estrategias y proyectos con niñez en Latinoamérica, África y Asia.

El quinto escalón es el denominado *Consultados e Informados*, que se presenta cuando un proyecto para la niñez es diseñado y dirigido por adultos, pero permite la participación activa de las niñas y los niños, se les ofrecen todas las herramientas para que comprendan los objetivos del proyecto y su metodología y dentro del desarrollo del mismo sus opiniones son tenidas en cuenta para el logro de las metas. Así se evidencia que, aunque sea un proyecto iniciado por adultos, esto no implica que no se pueda generar una participación genuina de la niñez. Nuevamente es posible que la niñez vinculada sienta como propio el proyecto y su participación la perciban como valiosa.

Decisión inicial de los adultos y compartida por los niños y las niñas, se ubica en el sexto nivel de participación y se caracteriza por que las actividades o proyectos son diseñados por adultos pero la niñez forma parte del proceso de toma de decisiones, creándose una relación de igualdad entre todos los involucrados. Para garantizar la efectividad de estos procesos se requiere que las niñas y los niños se impliquen de alguna manera en las diferentes etapas que conforman los proyectos, permitiendo de esta forma que la niñez comprenda cómo se llega a los compromisos y estrategias para alcanzar los objetivos, fomentando la apropiación de los niños y las niñas de las diferentes acciones a desarrollar.

En el penúltimo peldaño está el nivel *Iniciado y Dirigido por la Niñez* y se manifiesta en proyectos que nacen de la iniciativa de las niñas y los niños y ejercen el control en las decisiones que orientan las actividades. Esto pone en juego las capacidades emocionales y cognitivas de los niños y niñas implicadas en estos procesos y los adultos solo intervienen como facilitadores, solo si su apoyo es requerido por ellos y/o ellas.

El nivel más alto de participación de la niñez dentro de la escala propuesta por Hart se manifiesta en proyectos *Iniciados por la Niñez con Decisiones Compartidas con los Adultos*. En este nivel los niños y las niñas diseñan y ejecutan y los adultos hacen propuestas que aporten al logro de los objetivos planteados por las niñas y niños. Es interesante que Hart no ubica en el nivel más alto de participación a los proyectos en los cuales la niñez planea, dirige y ejecuta los proyectos de manera independiente de los adultos, sino que propone que el escalón más alto es el que se caracteriza por una participación compartida. Para Hart lo más importante no es fomentar lo que denomina “el poder de la niñez” donde las niñas y los niños actúan de forma separada del resto de su comunidad, sino que resalta la importancia de que la niñez dirija y gestione sus ideas y proyectos con la participación de los adultos y a su vez, que esto permita que el resto de la sociedad los reconozca como un grupo social que tiene propuestas valiosas para el desarrollo y el bienestar colectivo.

Por último esta participación compartida pero motivada y dirigida desde la niñez, posibilita que los niños y las niñas fomenten su confianza y demuestren su competencia y habilidades ciudadanas.

Como ya se indicó, esta escalera de Hart es la que se implementará para la evaluación de la participación de las niñas y los niños que participaron en la intervención sociocomunicativa. Se relacionará cada actividad desarrollada dentro de la experiencia con uno de los niveles de participación genuina, especificando las razones de su identificación con ese nivel y dando cuenta de las características de esa clase de participación dentro de cada actividad.

Para lograr una mejor caracterización de estos niveles de participación se complementará la evaluación de cada nivel con los cuatro criterios moduladores de la participación de la niñez propuestos por Trilla y Novella (2001): implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad. Estos cuatro criterios moduladores permitirán analizar los grados y características de la participación dentro de cada nivel de la escalera de Hart. A continuación se detallarán estos cuatro criterios.

- Implicación: que se define por el grado de vinculación que los participantes perciben respecto del asunto o acción que los convoca. Se puede reconocer

como la distancia que se da entre el individuo y el contenido del proceso o actividad en la que se ve involucrado. La implicación es un criterio que apunta a caracterizar la dimensión emotiva de la participación. Evalúa la motivación y la intensidad de los participantes en su accionar dentro de la experiencia o situación, dentro de los cuales entran en juego factores emocionales como los intereses, los deseos, las creencias o las problemáticas que rodean al individuo y a la experiencia a evaluar.

Aunque la implicación comúnmente tiene un efecto positivo en el grado de participación, se pueden presentar experiencias con un alto grado de implicación pero con bajos niveles de participación; esto es causado posiblemente por la afectación de los factores emocionales antes mencionados.

- Información/conciencia: a diferencia del criterio anterior que evalúa la dimensión afectiva, este se orienta a la cognitiva, analizando el grado de conciencia que manifiestan los individuos acerca de los objetivos y propósitos de la experiencia o actividad. También evalúa la calidad y la cantidad de información que poseen los participantes sobre el proyecto y si son conscientes del enfoque y finalidades de la actividad o situación en la que se participa. Evalúa la conciencia de las implicaciones, consecuencias y responsabilidades de los involucrados como factores que evidencian la eficacia de la participación.

- Capacidad de decisión: este criterio modulador se configura como un elemento importante de la participación y más aún en el caso de la niñez. Esta capacidad de decisión tiene dos características principales. La primera se refiere a las competencias emocionales y cognitivas que posee un individuo para tomar determinadas decisiones. A su vez esta característica está relacionada con distintas variables como el grado de desarrollo psicológico de la persona, experiencias previas de participación, la información que tiene sobre la actividad, motivaciones y creencias personales, entre otras. Cuando todas estas variables son adecuadas se puede concluir que el individuo tiene las capacidades para decidir. Pero tener las capacidades emocionales y cognitivas para decidir no siempre significa que en la práctica esto se produzca,

porque la capacidad efectiva para decidir sobre algo no depende solo de esta clase de competencias, y ahí es donde se manifiestan la otra clase de características de la capacidad para decidir. Estas son características exteriores al individuo y responden a las situaciones contextuales de la experiencia o actividad en la que se propone su participación. Estas características responden a condiciones factuales y a las relaciones de poder que estén establecidas.

Esto último tiene mucha relevancia en el caso de participación de la niñez, donde elementos jurídicos, culturales, políticos o económicos condicionan las capacidades reales de participación de la niñez y por lo tanto su poder de decisión; que no solo está relacionado con sus capacidades emocionales y cognitivas para decidir, sino también por las condiciones del contexto social, que a menudo niega o sesga su capacidad de decisión basándose en el argumento de su inmadurez emocional y cognitiva, que en algunos casos se reconoce como justificado y necesario. Pero para los que abogan por una participación social de la niñez más amplia y profunda este argumento usado de manera homogenizante genera que se desconozcan o minimicen las capacidades cognitivas y emocionales para decidir que los niños y las niñas van desarrollando progresivamente y que les permite aportar e intervenir activamente en las decisiones que los afectan y que afectan a sus comunidades.

- Compromiso/responsabilidad: este es el cuarto y último criterio modulador de la participación propuestos por Trilla y Novella y hace alusión a la contrapartida que el derecho a la participación implica, que es la responsabilidad. Esto conlleva a concienciación sobre las consecuencias que resulten de la participación, con lo cual, una participación responsable deriva en un compromiso asumiendo lo que genera la participación. De ahí que el compromiso sea previo a la participación y la responsabilidad sea uno de sus resultados.

Participación, compromiso y responsabilidad se afectan mutuamente de forma positiva: a mayor participación más responsabilidad y un mayor compromiso motiva a una mayor y mejor participación responsable.

Como ya se explicó, estos cuatro criterios moduladores de la participación permitirán que se pueda hacer una evaluación mucho más certera dentro de cada uno de los cinco niveles de participación de la escala de Hart que describen una participación genuina y que serán los que se usarán para evaluar las diferentes actividades que conformaron la intervención sociocomunicativa que sustenta esta tesis.

4.4.2. Categorías y metodología para evaluar el empoderamiento durante la intervención sociocomunicativa

Para la evaluación del empoderamiento que corresponde al segundo eje de análisis de esta investigación, las categorías de análisis surgen de una adaptación de la propuesta de Ninacs (2002), que sugiere que el empoderamiento de las personas está configurado por cuatro componentes o áreas: la participación, las habilidades, la autoestima y la conciencia crítica. El autor hace la comparación de un cable que está conformado por cuatro cuerdas que se refuerzan mutuamente y por lo tanto hacen al cable más fuerte. Continúa su símil argumentando que la interacción de estos cuatro componentes permite pasar de un estado sin energía o sin poder a un estado de facultad o de poder, que le permite a los individuos y por lo tanto a las comunidades ser capaces de actuar de acuerdo a sus propias decisiones.

El refuerzo mutuo de estos cuatro componentes puede verse afectado de forma positiva o negativa por un número considerable de variables y aunque no está claro cómo los componentes actúan unos sobre otros, se puede pensar que es la interacción entre componentes lo que posibilita su potenciación, y a su vez, cómo cada uno parece desempeñar un papel específico en el proceso, la ausencia de uno tendería a reducir el efecto, o hasta llegar a cancelar el desarrollo del empoderamiento.

A continuación se describirá lo que se entiende de estos cuatro componentes haciendo la adaptación de los mismos para este trabajo. Empezando por decir que aunque en términos metodológicos estos cuatro componentes son presentados por Ninacs como indicadores del empoderamiento individual, en esta tesis se hace eco de lo que el mismo autor propone cuando dice que el empoderamiento colectivo o comunitario se define como la suma de

empoderamientos de los miembros que componen una comunidad. Con lo cual evaluar el empoderamiento de los niños y las niñas que formaron parte de la intervención sociocomunicativa con estas cuatro categorías de análisis permitirá poder dar cuenta de ambas dimensiones del empoderamiento, la individual y la colectiva.

La categoría de participación, al ser otro de los ejes de análisis de este dispositivo metodológico, ya ha sido suficientemente definida. Basta con decir en este punto que la participación se establece como genuina cuando forma parte de procesos colectivos, nadie demuestra sus capacidades participativas en una acción individual. Pero además esta debe ser voluntaria, motivada por un interés real que surja de tener la información suficiente de la actividad en la que se está participando, que le permita a las personas apropiarse de la misma y sentirse parte activa. La participación que se busca entonces no es solo la que permite la opinión o la consulta acerca de la acción, sino la que posibilita la integración a la misma y además permite la injerencia en la forma de desarrollarla, en su ejecución y además se es consciente de los posibles efectos que está arroje socialmente.

Ninacs reconoce lo anterior, pero lo divide en dos dimensiones de la participación, una psicológica que tiene que ver con el derecho a incidir en las decisiones y a opinar y la dimensión práctica, relacionada con la capacidad para contribuir y asumir las consecuencias de esa participación. Adicionalmente plantea sus propios niveles de participación, pero como ya se describió, en este trabajo se tienen como referencia los niveles de participación de la escalera de Hart por considerarlos más completos y detallados.

La categoría de habilidades para Ninacs se refiere principalmente a la parte técnica, que tiene que ver con el conocimiento y las habilidades para participar y además para ejecutar la acción, lo cual puede llevar tanto a la adquisición de nuevas competencias o a la revalorización de las que ya poseía. En este caso se amplía esta categoría a la de *competencias básicas* para actuar en determinada acción o proyecto comunitario, entendiendo que de manera general, todos los seres humanos tenemos estas competencias y aunque se entiende que se deben desarrollar unas habilidades para esto y que estas

varían de una persona a otra, se establece que las competencias básicas para actuar de forma colectiva requiere unas habilidades pero además unas actitudes, y esto último es algo que para este trabajo también es relevante. En la evaluación se tuvo en cuenta tanto el desarrollo de las habilidades como las actitudes que evidenciaban frente a la acción de participar y las actitudes evidenciadas al ejecutar una acción dentro del proyecto. En la práctica la evaluación estaba orientada a analizar *el ser capaz de*.

La categoría de autoestima Ninacs la relaciona con la transformación psicológica que cambia las autopercepciones negativas interiorizadas durante el proceso de desarrollo del individuo por unas positivas que le permiten aceptarse y valorarse, elevando el nivel del amor propio, llevándolo a evaluar de forma constructiva sus cualidades y defectos reformulando su visión de sí mismo y pensar que es capaz de actuar adecuadamente en situaciones importantes elevando su confianza. Teniendo esto como referencia, la noción de autoestima para este trabajo está relacionada con la posibilidad de que un grupo social tradicionalmente excluido o marginado como lo es la niñez, se asuma como un sector de la sociedad con capacidades y posibilidades reales y efectivas para aportar al desarrollo, tanto en lo individual como en lo colectivo. El Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo apoya esta perspectiva cuando define el empoderamiento y describe su influencia en los grupos marginados:

“Muchas veces, las mujeres y otros marginados tienen interiorizados los mensajes culturales o ideológicos de opresión y subordinación que reciben respecto a sí mismos, en el sentido de que carecen de voz o de derechos legítimos, lo que redundo en su baja autoestima y estatus. Trabajar por su empoderamiento implica en primer lugar ayudarles a recuperar su autoestima y la creencia de que están legitimados a actuar en las decisiones que les conciernen”⁶.

La autoestima entonces se identifica con la necesidad de cambiar las auto percepciones de los niños y las niñas que debido al contexto cultural y

⁶ Para ampliar esta definición de empoderamiento, véase: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86>

social en el que están inmersos, interioriza los mensajes acerca de su incapacidad para actuar e intervenir en procesos sociales y/o comunitarios. En la práctica se analizarán las actitudes, opiniones o acciones de los niños y las niñas que dan cuenta del *sentirse capaz de*.

La cuarta categoría que compone el dispositivo de análisis del empoderamiento es la de conciencia crítica, que el autor la relaciona con tres conceptos: el desarrollo de una conciencia de grupo o conciencia colectiva, la disminución del sentimiento de culpa o conciencia social y por último la aceptación de una responsabilidad para que el cambio se genere o conciencia política. A estos tres conceptos se suma uno que para esta tesis es muy relevante, el de ubicación social, que apunta a identificar la conciencia que tienen los individuos de sus posibilidades de acción social dentro del contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

La ubicación social hace referencia a cómo los individuos y los grupos sociales ponen en la balanza sus capacidades para actuar frente a las posibilidades que perciben que el entorno les ofrece para desarrollar ese accionar. En el caso de la niñez este concepto es importante porque su accionar individual y grupal siempre está mediado con la relación social con los adultos.

Estos cuatro componentes del empoderamiento adaptados de los propuestos por Ninacs fueron los que conformaron las categorías de análisis del empoderamiento evidenciado en las niñas y los niños durante la intervención sociocomunicativa que forma parte de este trabajo de investigación.

Otro elemento a tener en cuenta en la metodología de análisis del empoderamiento es que, a diferencia de la evaluación del eje de participación, para esta evaluación no se desarrollo un análisis del empoderamiento en cada una de las actividades de la experiencia, sino que estas se agruparon de acuerdo a sus objetivos conceptuales de la siguiente forma: actividades de análisis, actividades de creación y actividades de acción. Esto se debe en gran parte a que la evaluación del empoderamiento requiere un estudio más amplio y no tan puntal a cada actividad, dado que podría ser incompleto o sesgado

analizar las actividades por separado y no relacionarlas para evidenciar el desarrollo de las cuatro categorías ya definidas para su evaluación.

Complementando esto se debe aclarar que esta división conceptual de las diferentes actividades responde a una organización más operativa para la evaluación, no queriendo afirmar por ejemplo que en una actividad de análisis no se incluya la creación o la misma acción, sino que se tuvieron en cuenta las características más sobresalientes de cada actividad.

4.4.3. Metodología para evaluar la evolución de la percepción de los niños y las niñas entre el inicio y el final de la intervención sociocomunicativa

Para lograr un análisis más completo y en cierto modo más global de cómo se manifestó y evolucionó el eje de la participación, el dispositivo metodológico incluye un análisis adicional que plantea una evaluación comparativa entre la situación inicial o previa a la ejecución del proyecto y la situación final o posterior del mismo. De ahí que, para poder evaluar la posible evolución de la percepción que tenían los niños y las niñas protagonistas de la experiencia acerca de sus posibilidades para participar, se planteó una comparación de los datos obtenidos antes de iniciar la realización del programa de televisión y los que se obtuvieron tras su emisión, momento en el cual se reunió nuevamente a todos los participantes y acompañantes en las instalaciones de la organización de apoyo.

Por tanto, los materiales de análisis de esta fase se obtuvieron a partir del grupo de discusión que se desarrolló la primera vez que se reunieron a todos los niños y niñas participantes (antes de iniciar las actividades de la experiencia) y otro que se llevó a cabo inmediatamente después que finalizó la emisión del programa de televisión por el Canal 13. El lapso de tiempo entre la obtención del primer insumo y el segundo fue de aproximadamente de dos meses.

Aunque las conversaciones desarrolladas en ambos grupos de discusión no tuvieron exactamente las mismas ideas o preguntas motivadoras, las conversaciones sí estaban orientadas a indagar acerca de las percepciones

que las niñas y los niños tenían en cada momento sobre sus posibilidades y espacios de participación. La comparación de las opiniones de los niños y las niñas en cada grupo de discusión permitió evaluar la evolución de este eje de análisis y la incidencia que la intervención sociocomunicativa pudo tener en la transformación de sus percepciones sobre sus capacidades y posibilidades de participación.

Por último, y teniendo en cuenta que tanto la escalera de participación de Hart como los criterios moduladores de Trilla y Novella se basan en las relaciones que se establecen entre la niñez y los adultos y cómo estas posibilitan o no una participación genuina de los niños y las niñas en los proyectos o actividades que los involucran, cabe mencionar que uno de los aspectos que se tuvo como referente para evaluar esta comparación fue la percepción de las niñas y los niños frente a la participación que se producía o motivaba desde los adultos y la que se producía o gestionaba desde los niños y las niñas.

4.5. Metodología para la evaluación de los niveles de participación y empoderamiento a medio plazo (Objetivo específico 3)

La segunda parte del dispositivo de análisis de los dos ejes de la investigación consistió en una evaluación del impacto que la intervención sociocomunicativa podía seguir conservando un año después. La intención era evaluar si las autopercepciones de las niñas y los niños, en relación a la participación y al empoderamiento continuaban manteniendo las mismas características evidenciadas al finalizar la experiencia y, por lo tanto, seguían permitiéndoles desarrollar y ejercer una ciudadanía activa.

Los materiales de análisis en este caso estuvieron conformados por entrevistas individuales a las niñas y niños participantes en la intervención sociocomunicativa (puede consultarse la transcripción de dichas entrevistas en los Anexos VIII, IX, X y XI de esta tesis), entrevistas a sus padres para poder contrastar lo expresado por ellas y ellos (Anexos XII y XIII) y además un grupo de discusión en el que participaron nuevamente los ocho niños y niñas protagonistas del proyecto (véase Anexo III).

Estas tres clases de insumos estaban divididos temáticamente en grupos de preguntas o ideas detonantes de las conversaciones; estos temas fueron los siguientes:

- La primera división temática estaba orientada a indagar sobre las circunstancias que pudieron haber incidido en la conservación, disminución o aumento del impacto generado en la experiencia un año atrás. Como es obvio el impacto que interesaba era el relacionado con los ejes de análisis de este trabajo: participación y empoderamiento.
- La segunda división tuvo el objetivo de indagar sobre las posibles variaciones de la percepción de las niñas y los niños acerca de lo vivido durante la experiencia. Para esto se comparó lo expresado por ellos y ellas inmediatamente después de finalizada la experiencia y lo que contaron un año después.
- La tercera división temática apuntaba evaluar los posibles cambios que las niñas y los niños percibieron acerca de sus actitudes y maneras de relacionarse con los demás debido a lo vivenciado dentro del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”: qué identificaron ellas y ellos que cambió en sus formas de asumirse como individuos y como grupo social. Esto permitiría evaluar la continuidad de lo que ya se definió como autoestima o *sentirse capaz de* un año después.
- La cuarta y última división temática tuvo el objetivo de evaluar la percepción de las niñas y los niños un año después acerca de las oportunidades de acción social que identifican como individuos y como grupo y, adicionalmente, si reconocen alguna injerencia en las decisiones que se toman sobre situaciones que los afectan de manera individual y colectiva. La intención de esta temática era analizar la percepción de empoderamiento que podían conservar los niños y las niñas pasado un año.

A partir de estas tres vertientes fue posible analizar el impacto de la intervención sociocomunicativa a medio plazo pudiendo evaluarlo de acuerdo a los ejes de investigación. Con ello, además, se pudo revisar desde la visión de los niños y las niñas qué elementos o acciones de los que conformaron la

experiencia podían ser modificados y cuáles sí fueron efectivos. Por último, se podía evaluar también la eficacia a medio plazo del uso de la comunicación como herramienta motivadora y formadora de empoderamiento que permitiera un desarrollo de la ciudadanía activa en las niñas y los niños.

SEGUNDA PARTE
ANÁLISIS DE LOS DATOS

5.1. Colombia, desigualdad social y lucha por el derecho participar

Más que hacer una revisión de los diferentes hechos históricos que han marcado el rumbo de la democracia colombiana y de paso a los de ciudadanía y participación, este capítulo está orientado a dar cuenta de reflexiones de importantes académicos, acompañadas por algunas propias, acerca del contexto social en el que la democracia, los movimientos sociales y sus luchas por la participación y sus derechos ciudadanos se han desarrollado, dando cuenta de sus repercusiones en la situación social actual.

Para algunos expertos la historia de Colombia siempre ha estado vinculada a la guerra y a la violencia. Varias revisiones históricas describen conflictos armados desde la época de la independencia entre federalistas y centralistas, seguido por varias guerras civiles dentro de las sobresale la llamada “Guerra de los Mil Días” (1899-1902), que dio como resultado la separación definitiva de Panamá y que sembró la intolerancia política entre los partidos liberal y conservador degenerando en la denominada Época de La Violencia de la década de 1940, que a su vez detonó el inicio del conflicto armado entre el Estado y las guerrillas, que continua vigente en la actualidad y al cual se le han sumado nuevos ingredientes nefastos como el narcotráfico, el paramilitarismo y las recientes Bacrim.

Frente a este aciago panorama histórico, paradójicamente para muchos, Colombia presenta una de las democracias mas sólidas y antiguas de Latinoamérica. Esta idea es defendida por reconocidos estudiosos de la realidad política y social del país, como Malcom Deas (1973) o Eduardo Pizarro (2004). Los principales argumentos en que estos autores basan su punto de

vista es que Colombia ha presentado pocos y cortos periodos de autoritarismo o militarismo y, en cambio, continuas reformas constitucionales hasta llegar a una nueva constitución en 1991, a lo que se suma un considerable número de elecciones populares en comparación con otros países del hemisferio y la permanencia de las instituciones democráticas por un largo periodo.

Esta dualidad o aparente contradicción que muestra a una democracia fuerte y duradera en medio de un conflicto armado constante ha generado diversos debates académicos, sociales y obviamente políticos frente a la compleja realidad nacional, que en muchos casos, y sobre todo recientemente, está siendo reducida por algunos sectores políticos y del Estado al señalar la presencia de los grupos armados como el único problema que tiene el país y la razón por la cual no se han logrado alcanzar las metas de desarrollo social, cultural y económico que este requiere. Como señala Manuel Vega, *“La idea simplista de un conflicto entre unos pocos delincuentes y un buen Estado democrático raya en la ingenuidad”* (Vega, 2014, p. 113). Lo preocupante es que esta ingenuidad está siendo reproducida y asumida como una representación verdadera de la realidad del país, escondiendo profundas desigualdades sociales que son entendidas como una consecuencia de la amenaza terrorista. Nadie que haya estudiado bien el tema puede afirmar que si los diálogos de paz que se vienen desarrollando entre el gobierno y las Farc, llegan a buen fin, vayan a desaparecer las desigualdades que afronta Colombia.

Por ello, una descripción del contexto social colombiano no debe ser desarrollada solamente desde la institucionalidad con su imagen de larga permanencia y aparente solidez, no solo porque tras su fachada oculta enormes problemas de corrupción, clientelismo, impunidad, exclusión y también violencia, sino porque la democracia no está solo en las instituciones; la democracia también está en las acciones y representaciones que los individuos y los grupos sociales elaboran en medio de las relaciones cotidianas y que en el caso colombiano incluyen el conflicto armado y su cultura de la violencia, pero también otra clase de conflictos, como lo describe Vega al hablar acerca de la democracia en Colombia *“Es en la vida democrática en*

donde se resuelve el carácter de la democracia, y allí, en su trama compleja, la realidad es la del conflicto, la de múltiples conflictos” (Vega, 2014, p. 121).

De manera que para poder reflexionar acerca de la situación social colombiana no hay que concentrar la atención solo en el binomio reduccionista de los grandes beneficios de tener una larga y duradera permanencia de las instituciones políticas y democráticas versus las grandes afectaciones que el conflicto armado ha generado en la sociedad, que obviamente han sido muchas y no se trata de ocultarlas o minimizar su impacto. La propuesta de abordaje apunta a que se abra más la ventana de análisis y se pueda incluir en la reflexión otras problemáticas, que son las que también han generado serios desbalances sociales en el país, dentro de los que sobresale la continua exclusión social y económica de un gran número de ciudadanos, manteniendo y acentuando las graves desigualdades que presenta Colombia.

5.1.1. Otros conflictos que contribuyen a la desigualdad social y al marginamiento en Colombia

Para explicar mejor cuáles son esos otros conflictos sociales a los que se hace referencia y que se consideran como aportantes a la situación de desigualdad y marginamiento social que vive gran parte de la población colombiana, a continuación se describirán unos datos que los evidencian.

Para empezar, tener en cuenta lo que el coeficiente de Gini (que mide la desigualdad en la distribución del ingreso) muestra en los últimos años en Colombia. En 2011 esta desigualdad fue de 54,8%, cifra que nos ponía solo por debajo de Haití y Angola en niveles de desigualdad social⁷. En 2012 y 2013 fue del 53,9%⁸, evidenciándose una mejora; pero aún así sigue siendo un porcentaje muy alto. Adicionalmente estos porcentajes se aumentan cuando se comparan estas diferencias entre el campo y la ciudad.

Otro indicador que da cuenta de los desbalances sociales se puede observar en la educación. A finales del 2013 una de las diferentes pruebas que existe a nivel internacional para medir los niveles de calidad educativa y para algunos la

⁷ Véase: <http://www.portafolio.co/economia/colombia-solamente-supera-haiti-y-angola-desigualdad>

⁸ Véase: <http://www.portafolio.co/economia/pobreza-colombia-el-2013>

más importante, la denominada PISA por sus siglas en inglés *Programme for International Students Assessments* de la OCDE, dejó a Colombia en el puesto 61 entre 65 países⁹.

Con esta prueba y otras en las que ha participado el país –siempre con resultados negativos– se evidencia una enorme deficiencia en la calidad de la educación. Las causas son muchas: la baja calidad de los profesores, debido entre otras cosas a que dentro de la escala salarial son una de las profesiones con más bajos salarios, lo que incide en la baja valoración social de la profesión docente. Se suma a esto la falta de cobertura, aunque es de reconocer que en los últimos años se han tratado de ampliar los cupos sobre todo en primaria y secundaria, pero aun así sigue siendo un problema. Y un factor más sería la pertinencia en lo que se enseña, ya que las metodologías educativas siguen siendo memorísticas y no tienen en cuenta los nuevos contextos sociales, económicos y culturales. Para esto un ejemplo: en las mismas pruebas PISA antes mencionadas, resultó que el 70% de los estudiantes colombianos está debajo del nivel mínimo en el manejo de tecnologías de la información.

Otro elemento clave en el contexto social colombiano, y que ha sido uno de los causantes del surgimiento y posterior escalada del conflicto armado debido a su manejo inequitativo, ha sido el problema de la tenencia de la tierra. Colombia siempre ha sido un país productor y exportador de materias primas; su economía legal e ilegal ha basado sus utilidades en lo que produce la tierra y, por lo tanto, la lucha por la propiedad de esta siempre ha estado presente y obviamente siempre ha sido desigual. Es más, para algunos analistas el problema de la tierra ha sido el eje del conflicto armado en Colombia. Un ejemplo claro lo describe Marco Romero, director de CODHES en Colombia, al hablar de la relación de la tierra y el surgimiento del conflicto armado colombiano, cuando dice: *“Las guerrillas de los llanos, que luego formaron las Farc, surgieron de campesinos excluidos de la frontera agrícola, que*

⁹ Véase: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>

*reivindicaban el acceso a la propiedad de la tierra*¹⁰, con las consecuencias que ya son conocidas y que se padecen actualmente. Con el tiempo el despojo de tierras se ha degradado con la usurpación de forma violenta por el narcotráfico, los paramilitares y los caciques políticos de diferentes zonas agrícolas del país, dando como resultados recientes un gran número de masacres y desplazamientos forzados.

Colombia es un país de grandes latifundios, donde la concentración de la tierra en unos pocos propietarios es desmedida. Esto ha generado grandes problemas sociales y económicos que han causado no solo una disminución de la calidad de vida en las zonas rurales, sino además el desplazamiento y la violencia durante más de sesenta años, con lo cual el problema de la tierra en las zonas rurales repercute en las ciudades.

Son varios los periodos de desplazamiento masivo que ha presentado el país y en los cuales el incremento de los cinturones de pobreza en las zonas urbanas ha desbordado las posibilidades de recepción y asimilación de esta población. Esto ha generado enormes desigualdades que han desencadenado serios problemas sociales, económicos y culturales en las diferentes capitales de las regiones, siendo Bogotá una de las más afectadas por el fenómeno del desplazamiento forzado.

En medio de este fenómeno se enmarca lo que muchos teóricos han denominado la Cultura de la Violencia, que en términos generales representa una amenaza para el normal desarrollo de la ciudadanía, la participación y el goce de los derechos humanos al que todos tienen derecho, conformándose de esta manera otra de las desigualdades que tiene la sociedad colombiana.

Muchos especialistas han aportado al impacto social y cultural que la prolongación del conflicto ha representado para el desarrollo adecuado de una ciudadanía activa y participativa. En dichos estudios el común denominador es la percepción de una apatía generalizada de los ciudadanos y una actitud pasiva frente a las acciones de los grupos violentos. Esta actitud se manifiesta

¹⁰ Aparte de la entrevista concedida dada por Marco Romero a la revista *Semana* en noviembre de 2010, véase: <http://www.semana.com/nacion/articulo/el-acceso-tierra-ha-sido-eje-del-conflicto-armado/125048-3>

en una incapacidad para la organización ciudadana o en la total ausencia de participación activa en los asuntos públicos (Zuluaga, 2010). Y a ello se suma una “rutinización” o “banalización” de la violencia (Pecaut, 2001), debido a un conformismo y aceptación de la Cultura de la Violencia por parte de la población en lo que tiene que ver con la resolución de conflictos o en la expresión de demandas sociales.

Un tercer argumento para explicar la baja participación ciudadana en Colombia es la conformación de un sistema político cerrado y excluyente conformado por los dos partidos tradicionales de centro y derecha, cerrando el paso, en varios casos de manera violenta, a las propuestas políticas de izquierda (Vargas, 1999), a diferencia de lo sucedido en otros países de Latinoamérica donde se conformaron poderosos partidos de izquierda y movimientos sociales revolucionarios (Bergquist, Peñaranda y Sánchez, 2001).

Con este panorama se podría pensar que las posibilidades para que la ciudadanía activa en Colombia se manifieste de manera adecuada y posibilite espacios y relaciones de participación reales, que contribuyan a la construcción de desarrollo y bienestar social, económico y cultural son muy difíciles. Aún así existen y se han presentado a lo largo de la Historia, con varios altibajos, pero afortunadamente no se han extinguido del todo y sirven como ejemplo para el desarrollo de propuestas y estrategias de fomento de la ciudadanía y la participación activa en la actualidad.

5.1.2. Los movimientos sociales en Colombia

Para dar cuenta de la importancia de los movimientos sociales en Colombia en la lucha por espacios democráticos de participación ciudadana en medio de la confrontación armada y la represión social que esta genera es importante clarificar qué se entiende por movimientos sociales, para lo cual nos apoyamos en la definición de Mauricio Archila (2006, p. 12): *“por movimientos sociales entendemos aquellas acciones sociales colectivas permanentes que se oponen a exclusiones, desigualdades e injusticias, que tienden a ser propositivos y se presentan en contextos socio espaciales y temporales específicos”*.

Teniendo claro esto, en Colombia se pueden identificar diversos movimientos sociales que han tenido diferentes objetivos sociales de acuerdo con el

contexto en el que surgieron. Inicialmente mencionar los movimientos campesinos, que están muy ligados al problema de la tenencia de la tierra y por lo tanto sus objetivos y organización apuntaban a lograr una reforma agraria justa que rompiera la concentración de la tierra a manos de los latifundistas. Estos reclamos se empezaron a dar desde las primeras décadas del siglo XX y como ya se mencionó, en la época de la violencia de los años cuarenta y cincuenta tuvo un momento crítico que dio como resultado el surgimiento de grupos armados insurgentes de ascendencia campesina.

Posteriormente se presenta otro importante proceso organizativo que se consolida en la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), que nuevamente presionaba al Estado por una reforma agraria para el campesinado y llegó a tener cerca de un millón de afiliados a finales de la década de 1960. Pero nuevamente fue reprimida y atacada jurídica y políticamente por una coalición de terratenientes, empresarios agrícolas y políticos de los partidos tradicionales, dando como resultado una división interna muy profunda que llevó al movimiento campesino a comienzos de los setenta a una prolongada disminución de sus capacidades organizativas (Fajardo, 2010).

Otro sector que en diferentes países ha representado un movimiento social importante ha sido el sindical, pero en Colombia el sector sindical ha sido relegado y atacado violentamente; como ejemplo mencionar que el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos de 2005 se frenó hasta el 2011 porque a los congresistas norteamericanos les pareció muy preocupante la situación de los sindicalistas en el país. Las estadísticas indicaban que solo entre 1999 y 2005 fueron asesinados en Colombia 860 sindicalistas, lo cual representaba entre el 57% y el 88% del total de sindicalistas asesinados en el mundo en ese período (Fajardo, 2014).

A estos dos sectores se puede sumar el estudiantil, que aunque ha tenido algunos periodos de protagonismo social desde el siglo pasado, recientemente dio muestras de un resurgimiento importante como movimiento social, al conformar una organización de orden nacional en 2011 denominada Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que de manera colectiva se opuso a una

reforma a la Ley 30 de Educación Superior, generando un despliegue organizativo sin precedentes en la historia reciente de Colombia, consiguiendo el apoyo de otros sectores sociales y de algunos políticos influyentes, que finalmente logró poner freno a la reforma y poner el tema del derecho a la educación como relevante en la agenda pública (Cruz, 2013).

Teniendo en cuenta este breve resumen de los principales movimientos sociales en Colombia, en años recientes se está evidenciando la aparición de otros movimientos sociales que, junto con el sector campesino, el obrero y el estudiantil, están haciendo sentir su inconformidad y de paso replanteando los temas de conflicto social y los mecanismos de protesta. Históricamente la mitad de las demandas hechas por los diferentes movimientos sociales estaban orientadas a reclamos de tipo material (como salarios, empleo, la tierra, la vivienda o los servicios públicos o sociales), pero desde la década de los noventa del pasado siglo las demandas se han tornado más políticas. Por ejemplo, han aparecido exigencias específicas por el respeto a los derechos humanos, al DIH, al cese del conflicto armado, al incumplimiento de pactos políticos por parte de la dirigencia y también es de resaltar el aumento de protestas de nuevas organizaciones sociales que exigen el respeto a las diferencias culturales, étnicas, de género o de opción sexual, en consonancia con las nuevas tendencias en el mundo (Archila, 2006).

Esto no quiere decir que los problemas materiales se hayan solucionado en el país, lo cual pareciera estar lejano, sino que cada vez es más evidente la necesidad que tienen diversos grupos sociales de expresarse y organizarse para hacer valer sus derechos ciudadanos. A esto también han contribuido las nuevas formas de comunicarse que las nuevas tecnologías de la información han abierto, logrando diversificar las formas de participar y de hacer efectiva la ciudadanía, aun en medio de una sociedad marcada por la violencia y con una institucionalidad que históricamente le ha cerrado las vías de participación a la ciudadanía.

5.1.3. La participación ciudadana y comunitaria en Colombia

Como ya se diferencié, los principales rasgos que caracterizan a la participación ciudadana y la comunitaria son que la primera se enmarca

principalmente dentro de las relaciones de los ciudadanos con el Estado o la Institucionalidad, mientras que la segunda recoge las estrategias organizativas de los ciudadanos para diseñar e implementar proyectos comunitarios que contribuyan al desarrollo social de sus entornos locales. En base a esto, vamos a realizar una corta descripción de los aportes de algunos de los autores que analizan estas dos clases de participación en Colombia.

De manera general los análisis recalcan el complejo contexto en el que se ha desarrollado la participación en Colombia, donde el clientelismo, la exclusión y la violencia han marcado el sistema político por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX. Pese a esto –y tal vez debido a esto– la participación ha estado presente, en gran medida representada en la protesta y en la lucha por los derechos materiales y políticos ante la institucionalidad.

En relación con la participación ciudadana hay un punto de inflexión histórico en la década de 1980, cuando debido a las políticas de descentralización instauradas por el gobierno de turno formalizadas en la Ley 11 de 1986, se crearon de manera institucional espacios de participación ciudadana que implicaron un cambio radical en el sistema político nacional. Por primera vez se especificaba claramente la posibilidad de que la gente pudiera intervenir en la construcción de las políticas y programas gubernamentales a nivel local, (Velásquez y González, 2003). Esta situación se consolidaría aún más con la constitución de 1991.

Pero un análisis más detallado de este proceso de normatización de la participación ciudadana evidencia que esa avalancha legislativa en torno a la participación ciudadana avivada por la consagración de esta en la constitución de 1991, no se ha traducido en una suficiente movilización y organización ciudadana que aporte activamente en la construcción de políticas públicas y que de paso democratice la gestión pública. Por el contrario, pareciera que su efecto es totalmente contrario, debido al aumentado de la indiferencia y la apatía frente a estos espacios de participación.

En una investigación que Velásquez y González (2003) realizaron para analizar lo que ha sucedido con la participación ciudadana después de la expedición de todas estas normas legislativas de participación en la década de los noventa,

los autores evidencian los posibles elementos que han generado este efecto negativo en la participación ciudadana. Inicialmente resaltan que esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad imperante de permitir espacios de participación que habían sido negados históricamente y que eran los causantes de la aguda polarización política y social que atizaba aún más el descontento social y en cierto modo justificaba la lucha armada que había surgido en la década de los cincuenta y que en esa época estaba poniendo en riesgo el ya cuestionado sistema político tradicional bipartidista. Pero al ser una iniciativa eminentemente estatal, no tuvo concertación con la ciudadanía; sus contenidos y alcances fueron determinados desde la política tradicional y los movimientos sociales no se sentían representados.

Debido a esto, el énfasis asignado a esta normativa de participación ciudadana es el de cumplir funciones de proponer iniciativas y el de fiscalizar la gestión pública y en mucho menor proporción la posibilidad de ser consultados, de concertar o de gestionar programas o proyectos sociales. A esto se suma que en muchos casos los gobiernos locales ejercen control sobre el nivel de participación ciudadana e intervienen en diferente medida en el grado de participación que consideran adecuado, generando “clientelismo” y “politiquería”, que aumentan el desencanto y desconfianza de la población ante esta institucionalidad participativa.

En cuanto a la participación comunitaria, y siguiendo el estudio antes mencionado, es necesario anotar que la legislación generada desde los años ochenta en relación a la incidencia de la participación comunitaria en la gestión local se vio beneficiada debido a que se formalizaron y fortalecieron las condiciones para la conformación e intervención de entidades no estatales que incidieran en el desarrollo local. El papel de organizaciones no gubernamentales, grupos de comunicación alternativos, iglesias, colegios, gremios, corporaciones, asociaciones y fundaciones sin ánimo de lucro, entre otros ha sido relevante. Estos entes no gubernamentales han entrado a llenar el vacío que los gobiernos locales y el sistema político en general a dejado en términos de participación que tenga en cuenta las necesidades materiales y democráticas de la población.

En cualquier caso, la participación comunitaria en Colombia ya tenía importantes referentes desde los años cincuenta cuando académicos y activistas sociales contribuyeron a la implementación de proyectos sociales que surgían con la participación efectiva de las comunidades, dentro del paradigma alternativo de la Investigación Acción Participación.

Pero tal vez el tipo de organización más representativa dentro de la participación comunitaria fueron las denominadas Juntas de Acción Comunal (JAL), que aparecen a finales de la década de 1950 por iniciativa estatal en los inicios del pacto político del Frente Nacional. Teniendo como referencia el éxito de las experiencias comunitarias desarrolladas previamente y por otro lado tratando de frenar la violencia desde lo local, se institucionalizan las JAL con la finalidad de fomentar experiencias de desarrollo comunitario como una manera de promover la paz, la descentralización y la alfabetización dado el alto déficit de las escuelas rurales de la época (La Rota, 2009). Estas organizaciones representaron un gran impulso para el avance de la organización social local y el desarrollo de programas y proyectos que buscaban resolver necesidades sentidas de las comunidades.

En un inicio la visión del estado estaba lejana de cualquier interés político, lo cual se evidenciaba en que esta clase de organizaciones eran promovidas desde el Ministerio de Educación haciendo un énfasis en la formación de líderes locales, posteriormente pasan a ser vigiladas por el Ministerio de Gobierno, hoy del Interior (Ardila, 2014).

Con la constitución de 1991 la incidencia de las JAL decayó enormemente debido al establecimiento de nuevos mecanismos de participación y se formalizó la posibilidad de que nuevas organizaciones no gubernamentales entraran a diseñar e implementar programas y proyectos para el desarrollo comunitario.

Por último se puede mencionar que aunque la participación comunitaria es vista por la población como una mejor posibilidad de resolver sus necesidades como comunidad, sigue siendo insuficiente el impacto debido a su dependencia de las organizaciones que promueven los proyectos. Cuando las organizaciones externas por diferentes motivos dejan de apoyar los procesos, estos tienden a

perder su incidencia o a desaparecer. Esto no hace más que evidenciar que la indiferencia o la pasividad frente a la participación y la ciudadanía es algo que afecta fuertemente esta clase de procesos comunitarios, por lo que se requiere de un trabajo decidido y constante en formación y empoderamiento ciudadano.

5.2. La niñez en Colombia y sus representaciones sociales

En este epígrafe se realizará una aproximación al tema de la niñez en Colombia, dando cuenta de la evolución que ha tenido su representación social y los cambios que esta evolución ha generado en la normatividad jurídica, en los espacios que tradicionalmente le son asignados a los niños y a las niñas como son la familia y la escuela y, por último, cómo ha sido la repercusión que el fenómeno del conflicto armado y la ya mencionada cultura de la violencia han representado en la representación de la niñez colombiana.

Para cerrar esta revisión se hará una breve revisión de los espacios de participación que son asignados a los niños y a las niñas y lo que las investigaciones al respecto analizan en relación a su implementación y efectividad en la cotidianidad de la niñez colombiana actualmente.

5.2.1. La evolución de las diferentes leyes colombianas destinadas a la niñez y sus representaciones sociales

Comenzamos la exposición por la evolución de la normatividad jurídica para la niñez en Colombia porque evidencia fehacientemente los cambios que ha tenido la representación social de la niñez, sobre todo a finales del siglo XX. También porque el desarrollo de esta jurisprudencia contribuyó a la transformación de los lugares que habitan tradicionalmente los niños y las niñas, como la familia y la escuela.

De manera similar a como se diseñaban las legislaciones para la niñez en otros lugares del mundo, en Colombia a comienzos del siglo XX las leyes para los niños y las niñas (que en esa época se identificaban jurídicamente como “menores”) estaban enmarcadas dentro de la doctrina de “situación irregular”, que tenía como premisa ofrecer a los menores que presentaban algún riesgo o peligro la protección del Estado.

Si bien es claro que este énfasis procuraba la protección de la niñez más necesitada de atención, también es evidente que terminó por dejar por fuera al resto de niños y niñas. Solo se legislaba para los “menores irregulares”, los demás no existían en la jurisprudencia de comienzos del siglo XX, causando con esto una profunda discriminación y exclusión, sumándose a lo anterior que negaba la pluralidad de género, aumentando la desigualdad para las niñas y las adolescentes (Castro y Vidal, 2010).

Como ya se mencionó en el Capítulo 2, en el mismo año en que es aprobada la Convención Para los Derechos de los Niños y las Niñas por las Naciones Unidas, dentro de las que Colombia fue firmante, en el país se acababa de implementar la Ley 1098 de 1989, que reglamentaba el nuevo Código del Menor que conservaba la misma doctrina de situación irregular, generando un choque jurídico sin precedentes en relación a la incongruencia entre el derecho interno y el internacional.

Dichas incongruencias se presentaban en términos generales en relación a las diferentes representaciones sociales de la niñez, en las que estaban sustentadas por un lado las leyes de doctrina irregular y por el otro las que promovían los acuerdos internacionales en torno a este grupo poblacional. Estas dos representaciones chocaban principalmente en lo que tiene que ver con el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derecho, que tienen la capacidad de ser ciudadanos responsables y a los cuales se les debe garantizar el goce y el ejercicio libre y autónomo de sus derechos como lo exigen las normas internacionales sobre todo las de la Convención sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CDN). Esto se debía a que las leyes de menores percibían a la niñez como un grupo poblacional que todavía no tenía la capacidad para ser ciudadanos con plenos derechos. Su percepción de incapacidad hacia la niñez se evidenciaba en el fuerte énfasis asistencialista y proteccionista que tenía esta clase de jurisprudencia.

Será en 2006, con la Ley 1098 de 2006 con la cual se establece el Código de la Infancia y la Adolescencia, cuando esta incongruencia jurídica se solucione, contribuyendo de paso a la consolidación de un progresivo cambio de representación social que se ha evidenciado en los últimos años, que percibe a

la niñez como un grupo poblacional con derechos y responsabilidades sociales de acuerdo a su edad y madurez.

Esta nueva jurisprudencia ha permitido que lentamente se empiecen a consolidar espacios de participación ciudadana para la niñez que ya se venían desarrollando desde finales del siglo pasado y se creen otros que, junto con otras dinámicas sociales, están empezando a generar cambios estructurales en las instituciones sociales en los que las niñas y los niños habitan (como la familia y la escuela) y además está permitiendo la reivindicación de los derechos coartados o vulnerados a la niñez por causa de la situación de violencia que padece el país.

De todas maneras, es necesario el cuestionamiento alrededor de esta normatización que de entrada se reconoce como muy valiosa, pero al igual que la normatización para la participación ciudadana que ya mencionamos en el apartado anterior, no está siendo suficientemente implementada y en algunos casos es desconocida por las diferentes organizaciones e instituciones estatales y no estatales que tienen relación con la niñez. Esto provoca que las posibilidades reales de desarrollo de las habilidades de participación de los niños y las niñas en Colombia continúen siendo reducidas. A esto se suma el ambiente de apatía e indiferencia que presenta la población adulta en torno a la participación ciudadana, por las razones ya expuestas y que desafortunadamente son referencia para la niñez.

5.2.2. Transformaciones que actualmente se presentan en los contextos en los que la niñez habita: la familia y la escuela

Dentro de los contextos sociales en los que habita la niñez en Colombia iniciaremos hablando de la familia y de cómo los cambios en sus dinámicas en el último siglo han repercutido en la percepción de la niñez.

En Colombia la familia de inicios del siglo XX presenta muchas diferencias respecto a la actual en relación a como está constituida y cuáles son los roles que asumen los integrantes de los diferentes tipos de familia, con lo cual, de entrada ya se evidencia un gran cambio al reconocer que existen diferentes maneras de conformar una familia actualmente en Colombia.

Investigadores de la familia colombiana, como Virginia Gutiérrez de Pineda (1964) señalan que a comienzos del siglo XX ya existían diferentes tipologías de familia; la percepción del modelo ideal de familia era la familia extensa y patriarcal, muy influenciada por la religión católica y la crianza y el cuidado de los hijos recaía en la madre, la cual se encargaba de preparar a los niños y a las niñas para que fueran personas de “bien”. En palabras de Muñoz y Pachón (1991, p. 171), *“El niño era aquel ser al cual la madre moldeaba y preparaba para lo bueno, lo bello y lo verdadero. En pocas palabras, en ella recaía la responsabilidad de la educación moral de los hijos”*. Prevalecía la percepción de seres inacabados que todavía no son personas con la capacidad para tomar decisiones correctas.

Durante todo el siglo pasado en Colombia se sucedieron grandes cambios sociales de diferente índole que transformaron la representación de la familia. Entre los más relevantes están en primer lugar los avances desde la salud pública al controlar algunas enfermedades y epidemias que azotaban a todo el país o la implementación de campañas masivas de vacunación y de saneamiento que lograron disminuir los altos índices de mortalidad sobre todo en la niñez. Además de las campañas de control natal, que lograron transformar la demografía del país y de paso la conformación de las familias.

Por otro lado, las diferentes oleadas de violencia que azotaron el país también contribuyeron a esta transformación de la familia, debido a que los grandes desplazamientos hacia las zonas urbanas, generó en las ciudades el hacinamiento de un gran número de familias; un elevado número de niños y niñas que se convirtieron en “gamins” o habitantes de la calle, lo cual en las décadas de 1960 y 1980 fue un serio problema en las grandes ciudades como Bogotá. Todo esto causó una pérdida o transformación de los valores familiares tradicionales, que también se vieron afectados por la imposición de ideas de modernización y progreso inducidas en gran medida por el influjo de los medios masivos de comunicación, que en ese siglo empezaron a tener su apogeo (Pachón, 2007).

Otros factores que influyeron en las transformaciones de la institución familiar y por lo tanto en la manera en que la niñez era asumida por la sociedad, fueron

por un lado el incremento del “madresolterismo”, que pasó de ser un hecho vergonzoso a comienzos del siglo XX a una modalidad familiar aceptada socialmente, donde la mujer asumía el sostenimiento de los hijos saliendo a trabajar, estructurando esto otro fenómeno que influye actualmente en la crianza de los hijos y es que esta se desarrolla en una red de apoyo familiar en la que principalmente los abuelos cumplen una importante tarea de cuidado de los niños y las niñas. Esto provocará que el cuidado y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de las niñas y los niños dentro de la institución familiar pasen a estar a cargo también de otros parientes o acompañantes (Pachón, 2007).

Por otro lado, es importante evidenciar el hecho de que al reducirse el número de hijos (casi a uno en muchos casos) la atención de los padres y acompañantes se ha volcado a su cuidado y formación, esto debido también a que recientemente la sociedad en general ha determinado que la formación de la niñez es fundamental para un buen desarrollo económico y social. Aunque todavía con la visión de lo que serán a futuro, la frase común es que son “los ciudadanos del futuro” o que la niñez es “el futuro de Colombia”, como si en el ahora no representaran un grupo social que puede aportar a la sociedad.

Adicionalmente, las relaciones de poder dentro de la familia también han cambiado debido a varios de los factores antes mencionados y han permitido que la niñez empiece a ser tenida en cuenta en las decisiones familiares. Ahora en un gran número de familias, sobre todo de parejas o madres que por lo menos han alcanzado estudios secundarios, los hijos imponen rutinas y gustos en lo que desean hacer en sus prácticas cotidianas; en cierto modo, aunque no de manera masiva, el espíritu democrático ha permeado muchos hogares en Colombia al entrar este siglo XXI.

En lo relativo a la escuela y a la forma en que desde este espacio se representa a la niñez, es necesario anotar que actualmente la escuela como institución social está siendo reevaluada. Obviamente esto no es un fenómeno solo colombiano, sino que responde a todo un replanteamiento a nivel mundial de lo que la escuela y la educación deben ser en la actualidad. Los cambios

culturales, económicos, sociales y políticos que se están produciendo en muchos lugares de la región y del mundo han hecho que la escuela sea analizada desde muchos puntos de vista. Por lo tanto es necesario acotar esta contextualización y demarcar el punto de acercamiento que interesa a este trabajo. Con esta breve revisión de la escuela se evidencian las reflexiones que se han desarrollado en torno a su función como espacio de desarrollo de habilidades ciudadanas y de participación de la niñez.

En un país como Colombia, donde los espacios de participación ciudadana están afectados por fenómenos como la apatía, el clientelismo, la violencia y la falta de información, el desarrollo de habilidades para ejercer la ciudadanía de una manera activa y la formación en democracia deberían ser prioritarias dentro de los programas y estrategias pedagógicas dentro de la escuela. Pero además y ante todo, la escuela debería ser un espacio donde estas habilidades se pusieran en práctica.

Estos requerimientos que se le hacen a la escuela están tratando de ser respondidos recientemente desde el Estado, con la implementación de una nueva ley que el actual gobierno está impulsando desde el 2013 (llamada Ley de Convivencia Escolar), con la cual se constituyó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar¹¹.

Este sistema está fundamentalmente orientado a crear una ruta de atención y prevención del denominado matoneo o *Bulling* escolar, que recientemente ha sido presentado, sobre todo por los medios de comunicación, como un fenómeno con una incidencia cada vez más alta en el país. Pero además fomenta la creación de estrategias pedagógicas para formar en ciudadanía a los estudiantes y motivarlos a participar activamente en los espacios democráticos que desde hace mucho tiempo existen en las instituciones educativas, pero que no son reconocidos por la mayoría de los estudiantes como espacios interesantes o verdaderamente democráticos.

¹¹ Para saber más acerca de la Ley de Convivencia Escolar en Colombia véase: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-319679.html>

Estos intentos de brindar herramientas a las escuelas para que se conviertan en lugares de desarrollo de habilidades ciudadanas de los estudiantes, han dado como resultado que en algunas instituciones educativas, por iniciativa de profesores sobre todo del área de ciencias sociales y en algunos casos por los mismos estudiantes, se empiecen a implementar proyectos de fomento de la participación ciudadana dentro y fuera de las escuelas, aunque siguen siendo iniciativas aisladas y que dependen en gran medida del interés de las directivas de cada institución. Nuevamente se puede constatar que no es suficiente tener las leyes y la normatividad para garantizar el desarrollo efectivo de esta clase de transformaciones sociales y culturales.

A este respecto es adecuado rescatar el planteamiento que hace Castillo (2003) cuando pone en evidencia la tensión que existe entre la cultura escolar tradicional que sigue siendo muy arraigada en Colombia y las demandas de democracia que hacen los actores sociales internos y externos a la escuela. La cultura escolar sigue legitimando formas de poder vertical en el mundo escolar que institucionalizan por así decirlo, los roles que deben cumplir los individuos en la estructura escolar, con lo cual hay unos que mandan y otros que obedecen. Pero las presiones culturales y sociales exigen la transformación de la escuela para que se convierta en un espacio de participación democrática real, donde sus actores participen en las deliberaciones acerca de las problemáticas e intereses de todos los individuos que la conforman.

Esta tensión se evidencia sobre todo en la inconformidad de los estudiantes con la organización escolar que tradicionalmente ejerce el poder de manera autoritaria y centralizada. Esta inconformidad y exigencias por parte del estudiantado, según la investigadora antes mencionada, surgen de una concepción de la democracia como un derecho y un requerimiento para garantizar las libertades individuales.

Con lo cual, actualmente se está debatiendo y reflexionando desde diferentes escenarios cómo hacer para transformar uno de los espacios más importantes dentro de los que la niñez habita, para convertirlo en un espacio donde el desarrollo y la puesta en práctica de las habilidades de participación

democrática de los niños y las niñas hagan parte de la cotidianidad escolar, pero que todavía presenta un gran arraigo a una cultura escolar que asume a la niñez como un grupo social que principalmente debe educarse bajo normas de autoridad y control por parte de los adultos. En palabras de Castillo, *“Este hecho cuestiona el modo como la escuela ha abordado históricamente fenómenos como la diversidad y la pluralidad de los individuos. Pero sobre todo aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela”* (Castillo, 2003, p. 34).

5.3. El contexto social en el que se desarrolló la intervención sociocomunicativa con los niños y las niñas: el barrio Lisboa

Para cerrar esta descripción del contexto social, y siguiendo la estructura redaccional que va de lo general a lo particular, resulta relevante proseguir con una aproximación más puntual al entorno social en el que se desarrollo la experiencia que sirvió como base de esta investigación, describiendo el contexto del barrio y de la organización local que sirvió de apoyo a la experiencia.

Bogotá es una ciudad donde habitan cerca de 8 millones de personas y que está dividida geográfica y políticamente en 20 localidades. Cada localidad tiene una alcaldía local que le permite tener cierta independencia administrativa y así poder manejar una ciudad tan densamente poblada. La localidad con mayor densidad de población es Suba, con aproximadamente 1.200.000 habitantes. Suba está ubicada al Noroeste de la ciudad y se caracteriza por tener grandes contrastes sociales y económicos, dado que contiene tanto barrios o conjuntos residenciales de estrato 6, donde habitan las personas identificadas con más recursos económicos, como barrios estrato 1, donde habitan los más pobres.

Dentro de Suba se encuentra el barrio Lisboa, que es uno de los de estrato 1 y que colinda con el río Bogotá, uno de los más contaminados del país. Este barrio, al igual que muchas de las zonas extremas de la ciudad, fue colonizado por oleadas de familias de diferentes lugares de Colombia que buscaban un

lugar para vivir en la ciudad huyendo de la violencia y de la pobreza del campo. Esto fue conformando una comunidad diversa en formas de pensar, de expresarse y de comunicarse que de acuerdo a algunas entrevistas donde se indagó acerca de la historia y las problemáticas del barrio genera algunos choques entre vecinos e intolerancia frente a otras formas de asumir la cotidianidad.

Al ser una zona de invasión, inicialmente no contaba con servicios públicos, los cuales con el tiempo fueron llegando, aunque todavía tiene muchas vías sin pavimentar y las familias en su gran mayoría han ido construyendo poco a poco sus casas de manera autogestionada. De hecho, es muy común ver construcciones en obra negra, hasta el punto que el hecho de tener una casa terminada y de varios pisos se ha convertido en una evidencia de progreso, porque da cuenta del esfuerzo familiar dentro del vecindario.

Dentro de las problemáticas que más afectan a este sector está la delincuencia común y las redes de microtráfico de estupefacientes, que desde hace varios años tomaron el barrio y otros alrededores como centro de sus actividades delictivas. Esto se refleja no solo en la cobertura que los medios de comunicación hacen de este barrio¹², sino también en las entrevistas que se realizaron dentro de este trabajo y en otros relatos que forman parte de experiencias previas que se desarrollaron en este lugar. Como lo indican algunos padres de familia, el sector por la mañana es normal, pero por la noche se convierte en un sitio muy peligroso, porque las bandas de delincuentes se adueñan la zona.

En lo relativo a la niñez que habita este barrio, es comprensible que se vea afectada por este contexto social. Las familias en su gran mayoría procuran que sus hijos no salgan a la calle porque no es segura; a esto hay que sumar que los lugares a los que podrían ir, por ejemplo el parque, son lugares identificados como peligrosos, porque es allí donde las grupos de drogadictos acuden a consumir o donde se ubican las bandas de delincuentes. Con lo cual, es normal escuchar a los padres y a los mismos niños y niñas que es mejor

¹² Para conocer algunos ejemplos del cubrimiento que los medios de comunicación hacen de este sector véase: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3870465> y además <http://www.radiosantafe.com/2014/08/10/balacera-en-suba-lisboa-dejo-dos-muertos/>

quedarse en las casas y salir lo menos posible y preferiblemente acompañados.

Ante este panorama, la Fundación Il Nido del Gufo aparece en el barrio Lisboa como una oportunidad para los niños y las niñas de salir de sus casas e ir a un lugar donde se sienten protegidos y donde además se les ofrecen varias opciones para ocupar su tiempo libre. Esta Fundación, que sirvió como organización local de apoyo al desarrollo del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”, surge del trabajo iniciado por una italiana llamada Enrica Pontín, que al llegar a este lugar en el año 2000 vio la necesidad de construir una biblioteca para que la comunidad y sobre todo los niños y las niñas tuvieran la posibilidad de encontrar libros que les ayudaran en sus tareas diarias y para que descubrieran el gusto por la lectura.

Con los años, la Fundación fue evolucionando y pasada una gran crisis en el 2013, cuando se recortaron los fondos provenientes de Italia debido a la situación económica que se presentó en ese país, en la actualidad la fundación es autosostenible y ha diversificado su oferta a la comunidad, ofreciendo además de la biblioteca, una ludoteca para los niños y niñas de 6 a 8 años y un centro cultural que dinamiza proyectos en artes plásticas, teatro, literatura y medios alternativos de comunicación.

La Fundación Il Nido del Gufo actualmente es reconocida por la comunidad del barrio como un lugar donde la niñez puede encontrar no solo un lugar donde obtener apoyo en las tareas escolares, sino también un espacio donde se ofrecen actividades culturales y recreativas interesantes.

En este contexto social se desarrollo el proyecto “Chicos, Cámara, Acción” y la experiencia de trabajo con 8 niños y niñas del barrio Lisboa que tenían algún nexo o frecuentaban la Fundación Il Nido del Gufo.

5.4. El contexto comunicativo

A continuación se abordará otro de los contextos claves dentro de esta investigación: el comunicativo. De manera sucinta se hará un recuento de lo que diferentes análisis e investigaciones especializadas en el tema de la

comunicación en Colombia aportan, identificando la situación de la comunicación pública en la actualidad, para luego hablar de la comunicación alternativa en el país y lo que los nuevos medios digitales están generando.

Más adelante se describirán reflexiones acerca de la relación entre estos medios de comunicación y la niñez, tratando de identificar si han contribuido a desarrollar escenarios de participación y empoderamiento en los niños y las niñas y señalando cuáles han sido sus estrategias. Por último se hará un acotamiento a la televisión en Colombia, tratando de identificar los espacios y las experiencias de participación que ha desarrollado para la niñez a la luz de una nueva ecología de medios en la que los proyectos transmedia y las producciones internacionales actualmente tienen un marcado impacto en los consumos audiovisuales de la niñez.

5.4.1. La comunicación pública en Colombia

Teniendo en cuenta que este trabajo tiene un énfasis hacia la comunicación participativa y comunitaria, esta contextualización de la comunicación pública en Colombia se orientará hacia la descripción reflexiva de los procesos de participación y democratización de los medios de comunicación públicos en el país. Por lo tanto, para tener un marco de referencia al respecto es necesario inicialmente comparar lo que otros países de la región están desarrollando en relación a la democratización de sus medios públicos de comunicación y su interés de transformarlos en medios verdaderamente públicos y lo que en Colombia se viene presentando.

Siguiendo el análisis de López (2013) acerca de las políticas en medios de comunicación que algunos países de Latinoamérica vienen desarrollando, se puede afirmar que la situación colombiana va en sentido opuesto a lo que se está implementando en la región. Mientras que en otros países se están promoviendo reformas que contrarrestan la centralización y el monopolio de los medios públicos de comunicación, en aras de permitir el acceso de otros sectores sociales al uso de estos, en Colombia esta clase de criterios de democracia comunicacional no son tenidos en cuenta.

A continuación algunos breves y contundentes ejemplos al respecto. En Argentina se aprobó una ley en 2009 que redistribuyó el porcentaje de propiedad y uso de los medios públicos de comunicación del siguiente modo: 33% para el sector privado y comercial, 33% en manos del sector público estatal y el otro 33% en manos de los medios comunitarios, con la clara intención de evitar el monopolio y fomentar la democracia de los medios públicos.

En Ecuador recientemente se creó Ecuador TV, el primer canal público de televisión en ese país y algo similar se implementó en Bolivia, evidenciando una clara intención de estos gobiernos de crear y fomentar canales públicos con un énfasis cultural y educativo.

En México en 2013, a raíz de un acuerdo entre los tres principales partidos políticos del país, comenzó un proceso de reforma al monopolio que ejercían Televisa y TV Azteca en televisión y al del empresario Carlos Slim en telefonía celular.

Estos ejemplos dan cuenta de un marcado interés, no solo de países con tendencia política de izquierda, sino también de otros como el caso mexicano, de la necesidad de mantener un equilibrio democrático en la estructura de los medios de comunicación, con lo cual apuntan a obtener mayor estabilidad política, económica y social.

En Colombia la situación es bien distinta y ha estado alejada de todos estos procesos democratizadores de la comunicación; por el contrario, la concentración y monopolización de los medios públicos son cada vez más evidentes.

Las posibles razones de ello, según el mismo López (2013) pueden ser que desde 1998 dentro del proceso neoliberal, la privatización de los medios de comunicación apareció como una ruta que justificaba los altos costos que exigía la reconversión tecnológica digital y que el Estado se asumía como incapaz de asumir, con lo cual entregó todo el sistema de medios a los grandes monopolios empresariales del país. Esto se evidenció sobre todo en el caso de

la televisión, a lo que se sumó una incapacidad o desinterés estatal por fortalecer procesos de democratización comunicacional en el país.

Pero además se debe a una falta de interés de la sociedad civil frente al tema de la democratización de los medios públicos. Como ya hemos visto, la sociedad en general presenta apatía, desinformación y falta de interés por participar o expresarse y por lo tanto no reclama los espacios de comunicación en los que podría hacerlo; con lo cual, ni el Congreso, ni los partidos políticos, ni las mismas organizaciones o movimientos sociales se preocupan por cambiar el panorama, los temas de democratización de la comunicación en Colombia todavía no han alcanzado la trascendencia política y social que tienen en otras latitudes.

Debido a esto, la concentración y monopolio de los medios públicos de comunicación es muy marcada. En televisión y radio el monopolio lo ejercen los dos grupos empresariales más importantes del país, con sus sistemas de medios: RCN por el grupo Ardila Lule y Caracol por el grupo Santodomingo. En prensa no es diferente, el periódico *El Tiempo*, que es el más leído en el país, es propiedad íntegra del banquero Luis Carlos Sarmiento desde 2012¹³. El segundo diario, *El Espectador*, es propiedad del grupo empresarial Santodomingo.

De todas maneras, en Colombia existen medios públicos de comunicación que están fuera de los intereses comerciales o empresariales y forman parte de la oferta que el Estado brinda a la sociedad. En televisión existen canales públicos nacionales y regionales, en su gran mayoría financiados con los cánones que pagan los canales privados al Estado por tener las frecuencias de emisión y algunos, sobre todo los regionales, también tienen permiso de obtener recursos por pauta comercial. Además hay frecuencias de radio estatales con cobertura nacional y algunas radios universitarias, que pueden ser incluidas dentro de este segmento de medios públicos que no están dentro de los monopolios antes mencionados.

¹³ Véase: http://www.elcolombiano.com/sarmiento_ya_es_dueno_del_100_del_diario_el_tiempo-HVEC_184030

Aunque estos medios se han caracterizado por hacer un gran esfuerzo por ofrecer productos de calidad que reflejen sobre todo las manifestaciones culturales del país, son medios neutros políticamente, no toman distancia del gobierno de turno y siempre son políticamente correctos. Administrativamente son manejados por cuotas políticas de los gobiernos nacionales o departamentales y en su gran mayoría las personas que están al frente no tienen una visión clara acerca de lo que representa un medio de comunicación pública y los convierten en meros instrumentos propagandísticos de los proyectos o políticas del Estado, a lo que se suma su bajo impacto en la difusión y poco reconocimiento por parte de la ciudadanía.

En consecuencia, Colombia está aparentemente en contravía con las políticas democratizadoras en medios públicos que se están desarrollando en otros lugares, pero lo más preocupante es que el tema no es de relevancia para la sociedad actualmente.

5.4.2. La participación ciudadana desde la comunicación en Colombia. Medios alternativos

A pesar de lo anteriormente señalado, Colombia no ha permanecido ajena a los procesos y experiencias de comunicación alternativa que desde la segunda mitad del siglo XX han venido desarrollándose por toda Latinoamérica y que ahora, con la irrupción de las TIC, está logrando una evolución sin precedentes.

Desde la importancia que significaron experiencias como las de Radio Sutatenza en la década de 1940, hasta propuestas de periodismo digital independiente como La Silla Vacía en la actualidad, Colombia ha tenido una cantidad considerable de procesos de comunicación alternativa que le han permitido a muchas comunidades acceder a los medios de comunicación no solo para obtener información producida de forma externa a los grupos dominantes que tienen el monopolio de los medios masivos tradicionales, sino además para crear y desarrollar proyectos locales que respondan a sus necesidades.

Dentro de este contexto se podrían diferenciar dos clases de fenómenos de comunicación alternativa que actualmente tienen relevancia en el entorno

comunicacional colombiano. Por un lado los procesos de comunicación local sobre todo en las zonas rurales, que buscan desarrollar estrategias de cohesión identitaria y resignificación cultural, dentro de los que se podrían resaltar sobre todo las experiencias de radios comunitarias en las comunidades indígenas, como Radio Nasa o Radio Payumat o el proyecto de televisión indígena Kankuama TV y en el caso de los afrodescendientes experiencias como el de la emisora Ecos del Atrato. Estas experiencias, aunque muy locales, están contribuyendo de manera importante al desarrollo comunitario, al autorreconocimiento y por lo tanto al empoderamiento de estas comunidades, desprotegidas por el Estado y amenazadas por los diferentes grupos armados que operan en sus territorios.

En la otra clase de comunicación alternativa en Colombia se pueden relacionar una serie de proyectos y estrategias comunicativas que muy de la mano de las herramientas digitales de comunicación, están haciendo contrapeso a la información que generan los medios, por decirlo de alguna manera, oficialistas.

Se ha señalado ya que la concentración y el monopolio de los medios públicos de comunicación en Colombia son muy marcados; esta circunstancia, junto a la evidente cercanía de estos grupos con los gobiernos, provoca la unificación de la información en torno solo a temas de interés para estos grupos y los gobernantes o, por el contrario, la invisibilización de problemáticas que deberían tener mayor cubrimiento mediático. Esta relación además ha permitido en el caso colombiano una escasa regulación, facilitando la concentración de los medios y por ende de la información, como lo afirma Becerra al analizar los medios masivos latinoamericanos *“Los grupos concentrados de medios han construido una sobresaliente articulación con el poder político, uno de cuyos indicadores ha sido la escasa regulación del sector, dispuesta al servicio de la propiedad de los medios.”* (Becerra, 2014, p. 64).

Esta adecuación de la información que se ofrece a la sociedad por parte de los medios públicos masivos que desde hace tiempo se viene presentando en el país, recientemente ha tenido una respuesta por parte de diferentes estrategias de comunicación alternativa independiente usando Internet como herramienta

de emisión. Tal vez la más conocida sea La Silla Vacía, un portal de noticias independiente, financiado por una beca del Open Society Institute y que, en palabras de su directora Juanita León, “*más que pertenecer al poder buscamos desvelar cómo opera*”¹⁴. Con esto muchas personas, organizaciones y comunidades están descubriendo que esta herramienta permite ofrecer otro punto de vista y poner la atención sobre temas y problemáticas que los medios oficiales evitan o dejan de lado.

Esta otra clase de comunicación pública a través de las redes sociales que en otros países ha generado revoluciones, en Colombia también ha tenido interesantes manifestaciones. Es de recordar cómo las redes sociales permitieron que el movimiento estudiantil en 2012 lograra no solo organizarse como hace mucho tiempo no lo hacía, sino además lograr frenar la aprobación de la Ley 30 de la Educación Superior y exigir su participación en el diseño de una nueva ley que sí responda a las necesidades del sector universitario colombiano.

Ya son más que anunciadas las transformaciones que se esperan en relación a la reestructuración de las dinámicas de los medios públicos tradicionales frente a la cada vez mas notoria influencia de los medios digitales que están abriendo nuevas rutas de acceso, participación y producción de productos comunicativos de toda índole. El control de la información está empezando a perderse por parte de los que hasta ahora monopolizan los medios públicos de comunicación.

5.5. Medios de comunicación y niñez en Colombia

A continuación se contextualizará la relación entre los medios de comunicación y la niñez en Colombia. Inicialmente se hará una descripción de algunas investigaciones representativas que han trabajado esta relación, con la intención de poder describir como el tema de la niñez en los medios de comunicación ha sido analizado en el país, haciendo un énfasis en la televisión y el Internet debido a que son los medios de comunicación más consumidos por los niños y las niñas.

¹⁴ Véase: <http://lasillavacia.com/nosotros>

También se describirán las estrategias por parte del Estado para que la comunicación sea una herramienta que ayude a vincular a las nuevas generaciones a la llamada sociedad del conocimiento y así tratar de cerrar la brecha digital en el país.

Por último se hará un breve recuento de las estrategias y proyectos que desde la comunicación han buscado desarrollar en la niñez la participación y el empoderamiento en Colombia.

5.5.1. Cómo se ha investigado la relación entre los medios de comunicación y la niñez en Colombia

En las últimas dos décadas las transformaciones en la ecología de los medios de comunicación ha sido enorme, las nuevas pantallas de acceso a productos comunicativos se ha incrementado y esto ha puesto a expertos y a entidades relacionadas con el tema en una constante revisión de sus análisis, evidenciándose un especial interés tanto en lo que se refiere al consumo de contenidos comunicativos que están haciendo los niños y las niñas como en los efectos en sus comportamientos y en la reflexión sobre las posibilidades actuales de la comunicación como herramienta pedagógica.

Es importante anotar de entrada que la gran mayoría de estudios se focalizan en la recepción de los contenidos. Un porcentaje importante de estas investigaciones plantean reflexiones acerca de la niñez como espectadora, no tanto como productora de contenidos. Este es un fenómeno que desde la misma Academia sigue estando sin suficiente abordaje.

Desde los años 80 en Colombia se vienen haciendo estudios acerca de las formas de consumo de productos comunicativos, sobre todo en televisión y desde entonces existía la preocupación por la recepción que de esta hacía la niñez, con un marcado énfasis en la influencia de la televisión en el incremento de actitudes agresivas o violentas (Barbero y Téllez, 2006).

Posteriormente se realizaron investigaciones con otro enfoque que ya no percibían a los niños y a las niñas como sujetos manipulables y vulnerables, asumiéndolos entonces como individuos activos que tienen otras clases de estímulos e influencias en su vida cotidiana. Además estas investigaciones

analizaban los contenidos para la niñez dentro de la denominada televisión infantil que se emitía en esos momentos en el país, intentando identificar las narrativas que eran más interesantes para este grupo poblacional¹⁵.

Surgen también investigaciones que empiezan a identificar el importante papel que la comunicación puede tener en el contexto educativo; esto fue debido a la importancia que tuvo la aparición del Internet en la cotidianidad escolar y las inequidades sociales y culturales que implicaba hallarse fuera de la entonces denominada Sociedad de la Información¹⁶.

Más recientemente se han hecho investigaciones que buscan analizar la cotidianidad de los niños y las niñas, que se preguntan acerca de cómo son los contextos sociales en los que habitan, cuáles son sus intereses y cuáles sus problemáticas, para de ahí crear contenidos más cercanos a la realidad de la niñez colombiana, en un intento de que los productores y realizadores de televisión y contenidos digitales nacionales, generen productos más pertinentes y que sean una respuesta local a la avasallante cantidad de contenidos foráneos. Es una estrategia apoyada desde el gobierno, sobre todo por el Ministerio de Cultura, que busca acercar a los creadores de contenidos para la niñez a la realidad de los niños y niñas colombianos¹⁷.

¹⁵ En este tipo de investigaciones se pueden ubicar por ejemplo: “Los Niños Como audiencias. Investigación Sobre Recepción de Medios”, de Maritza López De la Roche et al., que formó parte del Proyecto de Comunicación para la Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y que fue publicado por la editorial Da Vinci (2000). La otra investigación relevante es la denominada “La Televisión que Ven los Niños”, parte de un texto llamado Televisión Infantil: Voces de los Niños y de la Industria Televisiva, auspiciada por el Convenio Andrés Bello y la Fundación Restrepo Barco en febrero de 2002.

¹⁶ Dentro de esta clase de investigaciones se pueden nombrar: “Hábitos y Preferencias Televisivas de los Estudiantes de Educación Básica en Antioquia”, realizado en 1998 por la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (SEDUCA) y también la investigación titulada “Propuesta de un Modelo Pedagógico de Competencia Televisiva Con Fines Educativos”, realizada por Boris Bustamante, Fernando Aranguren y Rodrigo Arguello en 2002, con el respaldo de la Universidad Distrital y el auspicio de la Comisión Nacional de Televisión.

¹⁷ Dentro de esta clase de abordaje se pueden mencionar investigaciones como: “De 8 a 10. Un acercamiento a Niñas y Niños Colombianos Para Hacer Televisión”, de Alejandro Hoyos et al., auspiciada por el Proyecto de Comunicación Cultural y Niñez, Ministerio de Cultura, en el 2008. También se puede mencionar la investigación denominada: “Princesas, Transgresores, Apasionados y otros. Aproximación a los Hábitos de Contenidos Mediáticos por Parte de Niños y Niñas en Colombia”, auspiciada por el mismo organismo en 2014.

En relación a los estudios que se han hecho en torno al uso del Internet por parte de la niñez en Colombia, llama la atención que no se encuentran muchos trabajos al respecto. A lo sumo, en las investigaciones que analizan el uso del Internet en los adolescentes se pueden encontrar apartes referidos a edades más cercanas a la niñez y al igual que en los estudios para televisión el énfasis está en el consumo, no en la producción de contenidos. Solo se encontró una investigación que tiene como premisa el desarrollo de una propuesta de co-creación de contenidos educativos digitales con niñas y niños de primera infancia¹⁸.

Quizás esto se pueda deber a que hasta hace unos pocos años el rezago tecnológico en este sentido en Colombia era alto (en los primeros años de la década pasada Colombia ocupaba los últimos puestos en niveles de cobertura en Latinoamérica). Aunque esto ha mejorado gracias a un decidido apoyo del sector oficial y al ambiente favorable para inversión extranjera, lo cual ha redundado en el aumento del grado de penetración de Internet en los últimos años. Aún así, sigue rezagado frente a otros países de la región como Chile, que tiene un 66,5% de cobertura y mucho más alejado de países como Noruega o Suecia con un 95,1% y un 94,8% respectivamente, mientras que Colombia cuenta con un 51,7% según mediciones de 2014¹⁹.

A esto se debe sumar que aunque las medidas para ampliar la cobertura han sido importantes, el trabajo en el desarrollo de habilidades para el uso de TIC, siguen siendo precarias. La brecha digital en Colombia es preocupante y el impulso a la formación en el uso de estas herramientas no es suficiente, con lo cual, resulta todavía más complejo motivar la participación de los niños y las niñas en la creación de contenidos, cuando todavía no hay una adecuada formación en su uso.

¹⁸ Esta investigación se denomina “¿Cómo crear contenidos con niños y niñas? Propuesta metodológica de co-creación contextualizada de hipermedia en educación no formal para la primera infancia. Se trata de una tesis de Maestría de María Paula Lizarazo desarrollada en la Universidad Nacional de Colombia (2012).

¹⁹ Véanse datos completos en: <http://colombiadigital.net/actualidad/noticias/item/7745-penetracion-de-internet-en-el-mundo-los-10-mejores-paises.html>

5.5.2. Proyectos y experiencias comunicativas en Colombia que buscan desarrollar participación y empoderamiento en la niñez

Los proyectos y experiencias que en Colombia se han desarrollado para fomentar la participación y el empoderamiento de las niñas y los niños desde la comunicación han sido pocas pero afortunadamente han estado presentes pese a los contextos adversos que ya se han referenciado, como la falta de espacios de participación, el monopolio de los medios públicos de comunicación, la apatía ciudadana de los adultos y los embates que el conflicto armado a causado en muchas regiones del país.

Para hablar de algunas de ellas es necesario empezar por un evento relevante que ocurrió en el 2000 y que marcó un punto de inflexión importante en este sentido, porque intentó dar cuenta de los proyectos de comunicación que en ese momento estaban trabajando con la niñez.

Se trata del Primer Encuentro Nacional de Niñez y Comunicación, organizado por el Proyecto de Comunicación para la Infancia (PCIN) de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En él se reunieron por primera vez maestros, líderes comunitarios, productores y promotores de medios de comunicación, funcionarios de instituciones, representantes de organizaciones no gubernamentales, expertos en comunicación, niños y niñas que estaban trabajando en estrategias y proyectos de comunicación donde la niñez era un agente activo y participativo. En estas reuniones se plantearon varios cuestionamientos y los retos que en ese momento se enfrentaban, pero sobre todo se dieron a conocer diferentes maneras de usar la comunicación como herramienta de participación y empoderamiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho.

Específicamente hay dos de las temáticas abordadas en este encuentro que son de interés para este trabajo porque empezaron a posicionar dos de los temas relevantes para esta investigación. Por un lado se planteó el tema de la niñez como sujeto de derecho desde la comunicación, lo cual implicaba que la niñez puede exigir mecanismos de participación en la definición y creación de los contenidos que hablan de los niños y las niñas. Y el segundo aspecto, muy relacionado con el primero, fue concebirlos como realizadores de medios,

planteando la pregunta de ¿cómo los medios de comunicación pueden canalizar y expresar las potencialidades lúdicas, artísticas, expresivas y humanas que tienen los niños y las niñas, aportando así a su desarrollo individual y a la ampliación de su ejercicio como actores sociales?.

Desafortunadamente, después de este encuentro solo se pudo realizar un segundo al año siguiente, debido a que el PCIN desapareció. Pero aún así, algunas de las experiencias que se presentaron en estos encuentros se han mantenido, y aquellas otras que no lo lograron marcaron una ruta de trabajo que ha sido importante para los que han venido después.

A continuación se hará mención a algunas que por su trayectoria o por su impacto han sido ejemplo del trabajo que diferentes organizaciones han implementado desde la comunicación para y con la niñez, haciendo énfasis en las que trabajan con medios audiovisuales.

Inicialmente se hablará de un proyecto que surge en una zona deprimida de Bogotá llamada Ciudad Bolívar, un sector al cual desde la década de los noventa han ido llegando una gran cantidad de familias desplazadas por la violencia de todo el país. En esta amplia zona de hacinamiento de la capital se conformó en 2005 una organización comunitaria llamada Sueños Films, que tiene como objetivo desarrollar proyectos de comunicación alternativa y comunitaria en el sector que fomenten el desarrollo cultural de la comunidad, por medio del fortalecimiento de las prácticas artísticas y la producción de productos audiovisuales comunitarios realizados en su gran mayoría por niños, niñas y jóvenes del sector.

La iniciativa ha tenido tanto impacto en la comunidad que ha creado una escuela popular de formación audiovisual a la cual acuden niños, niñas y jóvenes de todo el sector y producen una gran cantidad de material audiovisual que es difundido dentro de la misma comunidad y que además ya traspasó las fronteras de Ciudad Bolívar a través de su ya reconocido Festival Internacional de Cine y Video Alternativo y Comunitario Ojo al Sancocho. Es un ejemplo impresionante del impacto que la comunicación participativa genera en la niñez y en la juventud y de cómo les permite no solo canalizar sus formas de

expresión de manera pacífica sino además empoderarse como miembros activos de su comunidad²⁰.

Otro proyecto interesante es el que se desarrolla en un pequeño pueblo del departamento de Caquetá llamado Belén de los Andaquíes. En medio de la selva amazónica y del legado de la violencia que los azotó por varios años, un líder cultural que coordinaba la emisora local se dio cuenta que los medios audiovisuales eran más atractivos para los niños y niñas que la radio. Por eso decide organizar la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, que rápidamente capturó la atención de la niñez del pueblo y sin muchos conocimientos técnicos pero con la ayuda de Internet empezaron sus producciones. En palabras de su promotor Alirio González, *“En Internet podíamos aprender sobre imagen y edición y no teníamos que esperar a un profesor experto para que nos enseñara. En ese momento el aprendizaje fue colectivo y después de un año, todos los niños ya sabían algo sobre el mundo audiovisual”*²¹. Fue un proceso de autoconocimiento colectivo donde el adulto compartía junto con los niños y niñas los procesos de formación audiovisual de manera horizontal. Ganadora del premio India Catalina como mejor producción de televisión comunitaria en 2013, actualmente la escuela es reconocida a nivel nacional como una experiencia de fortalecimiento de la participación y empoderamiento de los niños y las niñas a través de los medios audiovisuales.

Una tercera experiencia es la que se viene desarrollando en la región de los Montes de María, ubicada entre los departamentos de Sucre y Bolívar, y donde el conflicto armado en la década pasada tuvo un terrible recrudecimiento. El proyecto se denomina Colectivo de Comunicaciones Montes de María Línea 21²² y tiene su sede en el municipio de Carmen de Bolívar.

Este Colectivo viene trabajando desde finales de la década de 1990, formó parte de las experiencias que apoyó el PCIN en el 2000 y hasta ahora ha podido mantenerse. Su objetivo es, por medio de la comunicación comunitaria

²⁰ Para mayor contextualización sobre esta experiencia, véase: <http://www.ojoalsancocho.org>

²¹ Fragmento de la entrevista realizada por la revista *Semana* a Alirio González, fundador de la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes.

²² Para información más detallada de este proyecto véase: <http://colectivolinea21.galeon.com/index.htm>

y la participación activa de niños, niñas y jóvenes de la zona, abrir espacios de cultura democrática donde la niñez y la juventud tengan herramientas de socialización diferentes al contexto de guerra que los rodea. Dentro de sus líneas de acción están: un canal local de televisión comunitaria llamado Línea 21 Televisión, un cine club itinerante y talleres de formación y producción audiovisual, cuyos directores y formadores actuales son quienes hace unos años eran los niños, niñas y jóvenes que se vinculaban por primera vez al proyecto.

De estos talleres se organizan los colectivos infantiles y juveniles de comunicación, que en diferentes barrios del municipio desarrollan prácticas comunicativas comunitarias, dando como resultado una nutrida producción audiovisual y radial que en 2003 los hizo merecedores al Premio Nacional de Paz. Además, el colectivo se ha expandido a otros municipios de los Montes de María, con quienes sostiene una red de emisoras escolares y equipos de realización audiovisual.

5.5.3. La televisión para la niñez en Colombia y los espacios de participación que les ofrece

Teniendo en cuenta que esta investigación está basada en una experiencia de televisión para la niñez donde los niños y las niñas sean coautores del producto y además utilicen este medio de comunicación como una herramienta de participación y empoderamiento individual y comunitario, es adecuado revisar cuál es la televisión que actualmente se le ofrece a la niñez en Colombia y analizar, dentro de esta oferta, cuál le ofrece espacios de participación y cómo es esta participación.

Dentro del gran espectro de productos televisivos orientados a la niñez emitidos en la actualidad en Colombia, se puede afirmar que en su gran mayoría responde a la programación que ofrecen los canales internacionales que son emitidos a través de la televisión por cable. La mayoría de niños y niñas en Colombia ven canales temáticos especializados en producción para la niñez, como Discovery Kid, Disney, Cartoon Network o Nickelodeon, entre otros. Adicionalmente los canales privados nacionales (como RCN y Caracol) en sus denominadas franjas Infantiles emiten varias de las series que los

canales internacionales producen, mezcladas con una porción menor de producciones locales.

Es de anotar también que los canales públicos como Señal Colombia han hecho un gran esfuerzo por fomentar la realización y emisión de varias producciones nacionales de televisión para la niñez en asocio con varias instituciones estatales como el Ministerio de Cultura y la Agencia Nacional de Televisión ANTV, pero al ser emitidas por este canal que no tienen mucha audiencia y se disminuye su impacto, al no lograr ser reconocidas por su público objetivo.

En este contexto de afromador consumo de producción internacional han existido propuestas de televisión nacional donde se ha intentado permitir en diferentes grados, la participación de los niños y las niñas en sus producciones, desde series donde aparentemente la niñez es protagonista (aunque solo cumplen los lineamientos de un guión preestablecido, mucho más cercano a la actuación) a otros donde su participación está dada por las opiniones que se les piden al respecto de algún tema sugerido previamente u otros donde cumplen acciones que el programa propone a manera de aventuras a cumplir. En estos casos su grado de participación no pasa de ser tenidos en cuenta para dar un punto de vista o decir cómo se sienten acerca de alguna actividad que realizaron.

Aún así, recientemente se han desarrollado dos propuestas televisivas que tienen como premisa el permitir la participación, aunque una de ellas está orientada al público juvenil. En las dos series se reconoce el interés por permitir la participación de los niños, niñas o jóvenes en el diseño de la propuesta narrativa, los cuales además son coproductores del material.

La primera producción es la serie *Tele Gordo*, que fue realizada por la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes, que ya se reseñó anteriormente y que fue emitida por el Canal Público Nacional, Señal Colombia. En esta serie el grupo de niños y niñas de la Escuela produjeron con la asesoría de expertos del Ministerio de Cultura, ocho capítulos ideados y escritos por ellos y ellas, con el apoyo en el proceso de grabación de dos realizadores, que les ayudaban a coordinar la puesta en escena y a superar los retos técnicos. Las historias que

conforman la serie son ideas que surgieron de la cotidianidad de los integrantes de la Escuela y hacen alusión al barrio o a las relaciones con sus pares o con los adultos.

El otro ejemplo es una serie para público juvenil que se terminó de producir en el 2015. Se llama Mi Edu en Serie y fue auspiciada por la Secretaría de Educación de Bogotá. Se emite actualmente por Canal Capital, el canal local de Bogotá. Esta serie está diseñada para que los colectivos de comunicación de varios colegios de Secundaria de la capital pudieran realizar sus ideas de ficción teniendo como premisa el mundo escolar. Nuevamente tenían la asesoría de adultos expertos en todo el proceso creativo y de producción, pero los jóvenes estaban al frente del producto final. Como es evidente, no es lo mismo trabajar esta clase de experiencias con jóvenes, pero el objetivo de permitirles formar parte del proceso de realización es importante porque les brinda la oportunidad de expresarse usando el medio de comunicación y además les permite cuestionarse acerca de lo que sucede en su contexto escolar y dar su punto de vista acerca de las situaciones que los afecta.

Parte de las causas que generan la poca participación de los niños y las niñas en las producciones infantiles es que dentro de los esquemas de producción televisiva se considera más complejo en términos de logística y preproducción el que se de la posibilidad a la niñez de que sean coautores de estos contenidos. Adicionalmente se piensa que esta clase de producciones no tendrían los estándares de calidad que exige el medio y por lo tanto no serían bien recibidas por los niños y niñas espectadores. En términos generales esta clase de propuestas generan desconfianza dentro del sector porque no hay evidencias previas de su efectividad televisiva. Esto ocurre incluso dentro de los canales que se preocupan por ofrecer una televisión para la niñez de calidad.

A manera de resumen de este capítulo de contextualización, es necesario anotar que en medio de una sociedad que presenta un alto grado de desigualdad social, que aparentemente no se verá disminuida por un posible acuerdo de paz con la guerrilla más grande del país, sino por el contrario, se pondrá más en evidencia, es importante empezar a plantear desde ya

propuestas que permitan fomentar la participación ciudadana en todos los niveles.

Adicionalmente se debe reflexionar acerca de cómo poner en la agenda pública la necesidad de democratizar los medios de comunicación pública, que hasta el momento forman parte de un enorme monopolio de comunicación privada conformado por tres grupos empresariales. No solo para permitir un mayor equilibrio en el manejo de la información, sino además porque sin espacios de participación democrática en los medios de comunicación, la situación de desigualdad social seguirá sin tener una solución efectiva.

Adicionalmente, la participación de la niñez en los medios de comunicación es todavía un tema lejano que no ha recibido la suficiente atención ni por parte de las instituciones que tienen injerencia en los temas de niñez en el país ni de los estudiosos de la relación entre comunicación y niñez. Se sigue investigando con la percepción de los niños y las niñas como meros espectadores, análisis lógicamente muy necesarios pero que están dejando de lado otro aspecto muy relevante en la construcción de la niñez como sujeto de derechos.

Los pocos ejemplos de investigaciones al respecto se reflejan además en las escasas propuestas de estrategias o proyectos que desde la comunicación apunten a fomentar el desarrollo de habilidades participativas en la niñez. Los ejemplos que se describieron son valiosos no solo por su gran impacto en los lugares donde tienen incidencia, sino también por su escaso número.

Finalmente, en relación a la televisión para la niñez es notorio que los proyectos que apuntan a permitir una verdadera participación de los niños y las niñas son extraños para la industria; hay desconfianza acerca de su valor porque se analizan desde la emisión, no reconocen su valor social, lo cual evidencia la falta de sensibilidad y responsabilidad social que tiene la industria de la televisión colombiana.

Esta clase de experiencias televisivas participativas con la niñez pueden contribuir a que la sociedad colombiana empiece a desarrollar habilidades de participación ciudadana y así despertar una conciencia crítica que reflexione acerca de la situación de desigualdad social actual y de forma colectiva plantee

propuestas de solución. Porque el aprendizaje de las herramientas comunicativas permite que se den a conocer los diferentes puntos de vista en una sociedad, pero también porque al comunicar de manera pública un contenido exige de quien lo genera una reflexión acerca de lo que produce.

En consecuencia, la necesidad de abordar esta clase de investigaciones cobra importante sentido en la coyuntura histórica que presenta el país en este momento y previendo las necesidades de participación de toda la ciudadanía en la conformación de una sociedad que por fin pueda convivir en paz, algo que varias generaciones de colombianos desconocen. Por eso es vital ofrecer herramientas que fomenten la resolución pacífica de conflictos y la reflexión crítica de lo que sucede para poder aportar soluciones que contribuyan al desarrollo social, económico y cultural dentro de las comunidades y que mejor herramienta que la misma comunicación.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DEL OBJETIVO ESPECÍFICO 1. LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

6.1. Contexto en el que se desarrollo la intervención sociocomunicativa

Este primer capítulo de resultados tiene como objetivo dar cuenta de la experiencia sistematizada: describir que pasó, cómo pasó y por qué sucedió lo que sucedió. Será una reconstrucción analítica de cómo se desarrolló la intervención sociocomunicativa que sirvió de insumo investigativo principal de esta investigación.

Hay que aclarar de antemano que la sistematización de esta experiencia no tuvo como objetivo solamente la reconstrucción crítica de lo vivido; además se desarrolló una evaluación de los ejes de sistematización que orientaron el proceso, que como ya se describieron en la metodología, fueron la participación y el empoderamiento que evidenciaron los niños y las niñas que formaron parte de la experiencia, cuyos resultados se presentan en el Capítulo 8.

Para dar inicio a la reconstrucción crítica de la experiencia es necesario primero hacer una introducción de los diferentes elementos contextuales que fueron necesarios para poder implementar la intervención sociocomunicativa que sustenta esta investigación, enmarcada dentro del proyecto de televisión “Chicos, Cámara, Acción”. Como ya se planteo en la metodología, es adecuado conocer la situación previa a la experiencia para luego poder evidenciar su impacto posterior.

6.1.1. Reconocimiento del contexto social

Como es obvio y obligatorio en esta clase trabajo con comunidad, era necesario empezar por tener un reconocimiento y comprensión del contexto en el que viven los niños y las niñas participantes. En este sentido, es importante mencionar que antes de implementar la intervención ya se habían desarrollado talleres previos con niños y niñas del sector y se habían indagado las particularidades sociales, culturales y económicas con la ayuda de la Fundación Il Nido del Gufo, organización de apoyo en la zona, con la cual se coordinaron los talleres previos, que inicialmente eran de fotografía. En dichos talleres se hacían recorridos por el barrio junto a los niños y niñas, recolectando sus impresiones acerca de su entorno, de su familia y de su vida misma, por medio de las fotografías y los textos que producían para acompañarlas y entrando en contacto con otros habitantes del lugar que aportaban información adicional sobre la situación del barrio.

Otro elemento importante en este sentido fue la información proporcionada por los miembros de la organización de apoyo. Con ellos se hicieron también varios recorridos por el barrio, dando a conocer puntos importantes para la cotidianidad de los habitantes (como la plaza de mercado, la iglesia, el río Bogotá o la avenida principal), así como también una descripción general de cómo eran las familias que habitaban el sector, sus condiciones sociales, culturales y económicas y las diferentes problemáticas que percibían en el sector.

Los talleres previos de fotografía para niños y niñas (no solo los que se realizaron en el barrio Lisboa, sino también los que se hicieron como parte del trabajo de DEA, desarrollados en el sector de Cazucá, municipio de Soacha) ayudaron en gran medida a plantear esta metodología, por tres razones principales.

Primero, porque permitieron desarrollar experiencia en el trabajo de talleres de medios audiovisuales con niños y niñas que viven en condiciones sociales difíciles. No es lo mismo que realizar un taller con niñez en condiciones económicas y sociales más elevadas porque, como es obvio, sus aptitudes y actitudes varían. Un ejemplo puntual puede ser que su relación con dispositivos tecnológicos es mucho mayor y mejor, lo cual presenta de entrada un abordaje

diferente. A esto se podrían sumar otra serie de variables determinadas por su entorno familiar, sus posibilidades educativas o su contexto cultural. Por ello es importante evidenciar que esta acumulación de experiencia en el transcurso de estos años, permiten implementar cada vez mejor esta clase de trabajos con niñez de sectores deprimidos de la ciudad.

Segundo, porque este trabajo ha ido consolidando unas estrategias de relación con los niños y las niñas mas efectivas en términos de respeto y confianza, algo que es trascendental en el trabajo con la niñez, permitiendo con el tiempo diseñar procedimientos más adecuados a la hora de hacer una intervención como la que motiva este trabajo investigativo. Lograr ubicarse y adaptarse a los mecanismos de comunicación de los niños y las niñas y tener en cuenta sus formas de expresión es fundamental.

La relación adulto-niño debe ser mediada por el respeto y la validación de sus maneras de ser y de comunicarse como diferentes pero igual de efectivas para producir sentido a su realidad y para aportar significativamente a su entorno social. Esto se va desarrollando mediante un aprendizaje mutuo, donde no se trata de que el adulto se infantilice o se le pida al niño o niña que se comunique con las formas expresivas de una persona adulta. La idea es que ambos reconozcan sus aportes como valiosos y se genere la atmósfera adecuada para que todos ofrezcan sus ideas, opiniones y trabajos con respeto y confianza.

Y tercero, porque en los talleres anteriores también se implementaron mecanismos de registro de esas experiencias, los cuales se han ido afinando en su metodología, en aras de poder obtener datos más adecuados a lo que se intenta analizar. Ha sido un proceso de ensayo y error en el que se han ido evolucionado las herramientas de análisis e intervención comunitaria llegando a la estrategia metodológica que se implementó en el presente trabajo. Con lo cual no se pretende sugerir que es una herramienta acabada y aplicable en su totalidad a experiencias del mismo tipo, pero sí ofrece un marco estructural importante, validada por un proceso de afinación y adecuación al trabajo con niños y niñas teniendo como eje las características antes mencionadas. Como es de entender, esta clase de experiencias deben permitir diseños

metodológicos flexibles que se adapten a variaciones imprevistas y que luego generan nuevas adaptaciones metodológicas en la siguiente experiencia; se trata de un proceso evolutivo en espiral de constante evaluación crítica de los procesos aplicados.

Una vez que se tuvo el reconocimiento del contexto social, económico y cultural del lugar donde viven los niños y niñas que iban a participar en el proyecto “Chicos, Cámara, Acción” el siguiente paso fue seleccionar a los niños y niñas que iban a ser protagonistas de la experiencia.

6.1.2. La selección de los niños y las niñas que participaron en la intervención sociocomunicativa

La experiencia estaba planteada para ser desarrollada con un número limitado de niños y niñas, no solo porque en términos de producción televisiva un número muy grande de participantes desbordaría las posibilidades logísticas de producción del proyecto, sino también porque en términos narrativos en el programa se corría el riesgo de tener muchas historias para contar, con lo cual la superficialidad de su abordaje podría causar que no tuviera interés narrativo al tener que hacer el seguimiento de muchos personajes y sus interacciones. Adicionalmente se plantearon limitaciones en relación al control y sistematización de los datos que se generarían de acuerdo al número de niños y niñas que formarían parte del proyecto. De acuerdo con esto, y según experiencias previas y el conocimiento de otras experiencias televisivas de este estilo, se determinó que el número adecuado eran 6 niños en total, tres niñas y tres niños.

Para hacer la selección inicial, se pidió la colaboración de la organización de apoyo local, debido principalmente a que la Fundación Il Nido del Gufo, lleva varios años trabajando en la zona y a sus instalaciones llegan niños y niñas para inscribirse y participar en una serie de clases y talleres destinados para ellos y ellas, como también para hacer uso de la biblioteca escolar, que es la única a la que tienen posibilidad de acceder las personas del sector. En una serie de reuniones y conversaciones previas se les explicó los requerimientos de selección de seis niños y niñas participantes, a saber:

- Que tuvieran entre 8 y 11 años, esto porque de acuerdo a las experiencias previas en los talleres de fotografía anteriores se evidenció que este segmento de edad tiene las habilidades cognitivas, emocionales y sociales para poder trabajar en grupo. Además pueden comprender y desarrollar de forma adecuada las diferentes actividades que implica una producción de televisión, en términos técnicos y conceptuales, pueden manejar una cámara o un micrófono y también entender y contribuir a la elaboración de un guión o una lista de preguntas para una entrevista.

Esto no quiere decir que en edades menores los niños o las niñas no puedan tener estas habilidades, pero se optó por este segmento etáreo porque ya tienen mayor autonomía y además porque ya dominan totalmente la escritura y la lectura y su expresión verbal es más amplia, lo cual facilitaría la producción de programa y el material para la sistematización de la experiencia.

- También se solicitó que fueran niños o niñas habitantes del sector; no específicamente del barrio Lisboa, pero sí de la zona de influencia de la fundación, que abarca a los barrios Lisboa, Villa Cindy y Toscana. Y por supuesto, que los padres dieran el permiso para que sus hijos e hijas participaran en todas las fechas acordadas para la realización de la experiencia, por lo que la Fundación le dio prelación a niños y niñas que ya habían participado en actividades ofrecidas por ellos o que hacían uso regular de la biblioteca.

- Además se les solicitó un número mayor de posibles participantes, ocho en total, por si alguno no se acomodaba a las condiciones del trabajo a realizar o porque simplemente a la hora de explicarles lo que se pensaba desarrollar algún niño o niña decidía que no le interesaba. En experiencias previas se evidenció que algunos van a la primera reunión y luego no vuelven por diferentes razones.

Teniendo estas indicaciones principales, la organización de apoyo ayudó a reunir a ocho niños con los cuales se empezó a dialogar y a conocer en dos reuniones previas en las que no estaban todos juntos.

En esta etapa anterior al inicio de la experiencia sucedió algo que provocaría una de las primeras adaptaciones al planteamiento original y es que, uno de los niños que fue a la primera reunión y que en la primera impresión pareció que no se integró a la conversación sugerida de forma natural, posiblemente porque sus expectativas no eran las que esperaba acerca de la experiencia propuesta, se notaba incómodo y poco participativo en la charla informal que se presentó en ese momento. Posteriormente esta percepción inicial se confirmó, al no regresar a la siguiente reunión.

Con la no convocatoria de uno de los niños inicialmente llamados a participar, la organización de apoyo informó que otra niña se había enterado de la propuesta y estaba muy interesada en participar, la conocimos y al igual que los otros siete futuros participantes era idónea para lo que planeábamos desarrollar. Dado que lo pensado inicialmente era trabajar con seis niños y niñas, nos enfrentamos entonces a la decisión acerca de ampliar el número a ocho, modificando nuestro diseño original.

Con el grupo de talleristas se discutieron las posibles repercusiones en términos logísticos y narrativos de aumentar el número de niños, pero además teniendo en cuenta que los ocho presentaban las condiciones que se describieron anteriormente y además evidenciaban un entusiasmo acerca de la posibilidad de ser parte de esta experiencia, se decidió trabajar con los ocho.

En la primera reunión en la que estuvieron todos los niños y las niñas se realizó una dinámica de integración debido a que no se conocían entre sí. Posteriormente se les explicó detalladamente en qué iba a consistir la experiencia que se pensaba implementar, a lo que todos respondieron emocionados que estaban dispuestos a vincularse activamente. Luego se desarrollo una conversación grupal que tuvo como enfoque descubrir sus percepciones previas a la intervención sobre participación ciudadana. Como es obvio, el diseño de la batería de preguntas debía estar adaptada a sus concepciones de participación, a sus habilidades cognitivas y a los espacios en los que ellos se desenvuelven cotidianamente. Por lo tanto, no se preguntaba directamente acerca de lo que ellos entendían por participación ciudadana o empoderamiento, sino por ejemplo acerca de cuando ellos opinaban en sus

hogares o en sus escuelas o si cuando opinaban estas opiniones eran tenidas en cuenta o no (Ver Anexo II).

Poder tener el registro de sus percepciones previas era muy importante para esta investigación, porque serían el punto de referencia de lo que sucedería posteriormente con la intervención. Aclarar cuáles eran sus ideas en ese momento acerca de lo que ellos podían expresar o realizar como ciudadanos era fundamental.

6.2. El Diseño del programa de televisión

Este proceso de diseño del programa de televisión en realidad se fue desarrollando desde antes de conocer a sus protagonistas y obviamente fue evolucionando en la medida en que se fue implementando la intervención y hasta en el mismo proceso de producción del programa se fue adaptando a las circunstancias que se iban presentando.

Como ya se señaló anteriormente, esta clase de experiencias requieren gran flexibilidad en los diseños y en los mecanismos planteados previamente, debido a que la misma experiencia es única y por lo tanto estandarizar los procesos es afectar la misma experiencia y a los resultados que se puedan obtener de ella. De ahí la importancia del análisis constante de las acciones y procedimientos que se van implementando. No se puede diseñar la experiencia y después forzar a los participantes a que se adapten a ella, eso iría en contra del objetivo de la intervención y además los resultados estarían sesgados por esta obligatoriedad del modelo metodológico.

Con lo cual inicialmente se plantearon en términos televisivos una estructura narrativa y una propuesta formal que tenían como enfoque principal contar una historia interesante televisivamente hablando, pero sobre todo que permitiera que los niños y las niñas fueran coautores verdaderos del contenido audiovisual y además tuviera espacios lúdicos donde pudieran opinar, indagar, crear y plantear soluciones a problemáticas que ellos identificaban como relevantes en su entorno. Además, dentro del mismo programa, estas soluciones se llevaban a la práctica en una acción que ellos diseñaban y

desarrollaban con el apoyo del equipo de producción del programa y los talleristas que los acompañaban. La premisa del diseño era lograr el nivel más alto de la escalera de participación para la niñez planteada por Hart y que ya mencionamos en el Capítulo 3, pero además se pretendía que fuera un producto audiovisual interesante para el público objetivo para el que está pensado el programa, o sea niños y niñas de la misma edad que los participantes, entre 8 y 11 años.

La premisa era cuestionar la aparente oposición que algunos expertos y profesionales del gremio audiovisual consideran que existe entre realizar productos de alta calidad narrativa y formal y permitir la intervención de personas no profesionales en la producción del material. Tal y como plantea Mario Kaplún²³ en relación a esta misma situación desde lo educativo, el énfasis social o educativo no debe ser motivo para que las producciones, en su caso radiales, sean de mala calidad. Se puede lograr tener productos audiovisuales de calidad, siendo también el resultado de una experiencia de intervención social, que en este caso busca la participación y el empoderamiento personal y comunitario de los niños y niñas que formaron parte de ella y además, por qué no, motivar con el producto audiovisual resultante a que otros niños y niñas que vean el programa empiecen a hacer lo mismo en sus entornos.

Teniendo clara esta premisa se diseñó un plan de trabajo que tenía dos etapas. La primera estaba orientada a alfabetizar audiovisualmente a los niños y niñas participantes en talleres previos a la producción del programa y la segunda etapa era la grabación de los diferentes segmentos en los que estaba dividida la estructura narrativa. Esto evidencia ya que este proyecto televisivo difería de la mayoría de proyectos de televisión donde aparecen niños o niñas en Colombia en relación a la necesidad de implementar esta primera etapa de alfabetización audiovisual.

²³ En 1995, el entonces militante Grupo de los Ocho organizó en Quito, en los locales de CIESPAL, el Primer Festival de Radioapasionados y Televisonarios. Mario Kaplún fue invitado al evento, premiado y ovacionado. De su charla se grabó el audio de su la inspiradora anécdota de cómo se gestó la serie El Padre Vicente. Véase: <http://radioteca.net/audio/mario-kaplun-una-vida-dedicada-a-la-radio/>

Los talleres de alfabetización tenían como objetivo enseñar a los niños y las niñas participantes a usar los equipos de grabación audiovisual y proporcionarles conocimientos sobre técnicas básicas de entrevista, identificando un tema a investigar y luego pensando y diseñando unas preguntas que dieran respuesta a ese tema.

Estos talleres fueron desarrollados por talleristas conocedores de la técnica audiovisual y se basaron en actividades lúdicas donde los niños y niñas aprendían a usar las herramientas audiovisuales por medio de juegos que se pensaron para esta clase de intervención. También fomentaron su capacidad de trabajo en grupo y su creatividad narrativa, al crear en grupo historias de ficción que luego grabamos con la técnica de edición en cámara, para que pudieran visualizarlas inmediatamente después de ser grabadas. Algo para resaltar con esta actividad es que verse en pantalla era muy llamativo para ellos y ellas.

Fueron cuatro sesiones de dos horas, con descansos de entre quince minutos y media hora en la mitad de cada sesión para comer algún refrigerio y así paliar el cansancio y/o pérdida de interés derivado de actividades muy prolongadas. Por otro lado, cada sesión empezaba con una dinámica de activación física y mental dirigida por una de las talleristas.

Algo que se evidenció en estos talleres, al igual que en los talleres de fotografía anteriores, es que las niñas y los niños aprenden rápidamente el manejo técnico de los equipos y entienden claramente los pasos y elementos a tener en cuenta en una producción audiovisual. Además, tal vez debido a su sensibilidad y cercanía con cuentos de ficción, entienden y manejan las reglas clásicas de narración; la estructura aristotélica de principio, nudo y desenlace y la necesidad de un protagonista, un antagonista y una misión a cumplir están totalmente asimiladas, con lo cual en medio de la experiencia, al finalizar el primer día de taller de alfabetización audiovisual el equipo de talleristas se percató de que no era necesario reforzar aún más los conceptos explicados y por lo tanto no se amplió al siguiente día, como estaba diseñado inicialmente.

Durante toda esta primera etapa se hizo registro en video de las diferentes actividades y los dos talleristas al frente de la actividad hicieron diarios de

campo, formando todo esto parte del proceso de sistematización de la experiencia.

En relación a la segunda fase, que consistía en la grabación del material para el programa de televisión, el diseño conceptual tenía una estructura narrativa dividida en segmentos o breves misiones a cumplir para alcanzar el objetivo final, que era poner en práctica una acción para solucionar una problemática que las niñas y los niños hubieran identificado. Se buscaba desarrollar una historia interesante protagonizada por los niños y niñas y además que dentro de cada segmento la participación de ellos y ellas fuera tanto en lo técnico como en lo conceptual. En esa medida era una estructura dividida en momentos en los cuales no se sabía de antemano que sucedería. No se tenían libretos detallados de cada sección, solamente un objetivo narrativo o misión a cumplir, que se les planteaba a los niños y niñas y que ellos y ellas desarrollaban de acuerdo a sus puntos de vista o intereses. La estructura se compone de los siguientes segmentos.

- Presentación: las niñas y los niños se presentan rápidamente, dándonos a conocer algo que les gusta y algo que no les gusta.

Luego todos reunidos en un lugar de su barrio cuentan a cámara cuál va a ser la misión del programa de televisión, que como ya se ha explicado es realizar una acción para cambiar algo que no les gusta de su entorno y además dan a conocer dónde están.

- La Misión: cada uno realiza un dibujo sobre el problema que considera es el más grave de su barrio y luego lo presenta a cámara explicando por qué considera que es el que deben solucionar. Mientras un niño o niña hace su exposición, los demás se turnan en el manejo de la cámara, el micrófono y la iluminación con el flex. Los talleristas están atentos a ayudarlos en lo que necesiten.

- Primera votación: todos reunidos debaten acerca de las propuestas hechas por cada uno y con la coordinación de un tallerista hacen una votación para escoger el problema a solucionar.

- La peli: una vez decidida la problemática a solucionar, las niñas y niños crean una historia mediante el juego “cadáver exquisito”, en el que todos van haciendo su aporte a la trama de este guión. Posteriormente con la ayuda de los talleristas se graba cada escena de esta historia en la que ellos y ellas se rotan las funciones de dirección, actuación, cámara, sonido e iluminación. Nuevamente los talleristas y el equipo de producción están atentos a colaborarles en lo que necesiten. En el producto final, debido a los estándares de duración de los programas de televisión que hay en Colombia, no se pudo incluir el proceso de creación de la historia, pero está registrado en el *making off* que se grabó.

- Vox pop: las niñas y los niños salen a las calles del barrio a realizar algunas entrevistas a los habitantes del sector acerca de lo que piensan de la problemática escogida, sus causas y cuáles consideran que podrían ser las soluciones a esa situación. Nuevamente, todos se rotan las funciones de grabación, asumiendo los roles de camarografía, sonido y entrevistador. Es de anotar que antes de salir a entrevistar ellos y ellas definieron las preguntas que harían y decidieron los turnos de rotación de los roles a cumplir.

- Lluvia de ideas: cada niña o niño piensa y hace un dibujo proponiendo una solución a la problemática elegida y luego la presenta a cámara. Todos se rotan las funciones y los talleristas y el equipo los apoyan.

- Segunda votación: todos reunidos y con la coordinación de un tallerista opinan y debaten acerca de las soluciones propuestas y hacen una votación para escoger la solución más adecuada. Los votos se van sumando en presencia de todos.

- El plan: aunque el proceso de cómo se realizaría la acción para solucionar la problemática se debatió entre todos, incluyendo al equipo de producción del programa y a los talleristas, este segmento está compuesto por ilustraciones con infografía en movimiento y una locución, porque está pensado más para hacer que la narración sea dada al público televidente de forma ágil y divertida y también porque nuevamente representaba exceder los tiempos de emisión de los programas en Colombia. Esto fue uno de los elementos que afectaron el producto al haber decidido desarrollar la experiencia con un grupo de 8

participantes: más historias para contar en un tiempo limitado. Aún así, se hizo el registro audiovisual de este proceso en el que los niños y niñas también participaron.

- Acción para cambiar: llevan a cabo la estrategia elegida para solucionar el problema, vemos como la ponen en práctica evidenciando la participación de todos. Al igual que en los segmentos anteriores, los talleristas colaboran en la implementación de la acción y el equipo de producción facilita los requerimientos logísticos para que esta se logre. Como no se sabía con antelación ni la problemática ni la solución planteada por los niños y niñas, este segmento fue desarrollado y grabado una semana después a la grabación de la segunda votación.

- ¿Cómo nos fue?: a manera de conclusión, al siguiente día de haber realizado la acción para solucionar la problemática se hace un recorrido por el barrio para averiguar qué impacto tuvo y si contribuyó o no a solucionar la situación. Durante el recorrido se registran las opiniones de los niños y niñas. Al final invitan a otras niñas y niños a que hagan videos o realicen acciones para solucionar problemáticas de su entorno.

- Making off: Un elemento conceptual y formal importante dentro del proceso de grabación es que se tenía una grabación paralela a la grabación que hacían las niñas y los niños, para registrar cómo ellos y ellas formaban parte del proceso de creación y producción de programa. Por lo tanto, no se ocultó la interacción de los niños y niñas con los adultos y adicionalmente se quería usar como otro recurso narrativo al poder resaltar con este registro la espontaneidad de los niños y niñas en medio de la experiencia. Dentro de los otros segmentos antes mencionados se mezclaba este registro para hacerlo más ágil y emotivo.

Esta estructura narrativa es la que resultó después de finalizado el proceso de grabación y edición. Como ya se indicó, el diseño tuvo diferentes adaptaciones de acuerdo a las circunstancias que se presentaron en todos los pasos antes mencionados y a otras situaciones sucedidas en la etapa de posproducción. No se detallan todas las variaciones porque sería extenderse demasiado en este punto, pero sí es importante recalcar lo importante que es en esta clase de

experiencias estar atento a adaptar los diseños a lo que requiere la misma experiencia para que se desarrolle adecuadamente.

Para concluir este paso de la metodología implementada solo resta describir brevemente lo relacionado con la propuesta formal que se pensó para el programa de televisión. Teniendo en cuenta que el público objetivo del programa eran niños y niñas de 8 a 11 años, el enfoque formal estaba orientado a tener en cuenta los intereses y gustos de los niños y niñas de estas edades. Para esto se tuvo en cuenta las opiniones de los niños y niñas de talleres anteriores y la de los que intervinieron en esta experiencia y además se hizo una revisión de los programas de televisión dirigidos a estas edades dentro de la oferta que ofrecen algunos canales en Colombia.

Esta revisión determinó que en estas edades los niños y las niñas empiezan a identificarse con gustos e intereses juveniles, se presentan sus primeros acercamientos a la adolescencia y por lo tanto tratan de separarse de lo que luzca demasiado infantil. Aunque consumen productos audiovisuales para la niñez, empiezan a interesarse por series televisivas donde los protagonistas son adolescentes, lo cual también se evidencia en el cambio en sus gustos musicales.

Por lo tanto la propuesta formal del programa tiene un estilo juvenil y moderno, con un ritmo visual más cercano al video clip musical o al *reality* documental y distanciándose de estilos visuales más infantiles.

Por otro lado, el interés de registrar de manera natural los aportes de las niñas y los niños participantes determinaba también un estilo de registro documental que le diera más prioridad a las intervenciones de los niños y las niñas que a las condiciones formales. Con esto no se quiere decir que se realizó un registro de baja calidad, sino que el estilo de grabación estaba condicionado por lo que sucediera de manera real sin intervenir o condicionar la forma en que se presentaban, nuevamente algo más cercano al *reality* documental que a la puesta en escena.

6.3. Reconstrucción crítica de la experiencia de realización del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”

Ahora se presentará la reconstrucción de la experiencia, no solo describiendo lo que sucedió, sino también analizando de forma crítica las diferentes actividades que formaron parte del proceso, dando cuenta de los objetivos que tenía cada una y analizando cómo y por qué se desarrollaron de esa manera. Además se detallarán los diferentes productos materiales y conceptuales resultantes de cada actividad y las clases de registro que se implementaron para poder hacer esta reconstrucción del proceso, pero además para la evaluación de los ejes de sistematización que harán parte del Capítulo 8.

Por último decir que se hará la descripción de lo vivido de manera cronológica, dividiendo la experiencia en los 5 días que duró, pero además en las dos fases que la conformaron: la primera fase, que consistió en el taller de alfabetización audiovisual, y la segunda fase la grabación del programa de televisión.

El proceso de realización de programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” dentro de la estructura metodológica de esta investigación representa un momento importante, porque fue en ésta etapa donde se concentró la mayor parte de la experiencia con los niños y las niñas y además porque, aunque el proceso de sistematización tenía un paso previo, fue en este momento donde la sistematización de la experiencia generó un volumen importante de materiales para analizar y donde el objetivo de usar la televisión como herramienta comunicativa empoderadora de los niños y las niñas se puso a prueba. Por lo tanto, fue el momento de mayor despliegue de mecanismos de registro y además donde se proponía una metodología de producción de un programa de televisión para niños y niñas diferente a la que se implementa actualmente en la televisión colombiana.

En lo relacionado con la parte televisiva, que como en todo proyecto de este tipo estaba condicionada por limitaciones temporales y logísticas a las que se sumaban elementos particulares del proyecto. Se diseñó un plan de rodaje con el siguiente esquema de producción: cinco días de grabación, con dos equipos de grabación móviles compuestos por un camarógrafo y un sonidista. A cargo de la producción estaba una productora general y una asistente de producción

y por último se tenía un director general. Es de anotar que una persona de la organización local estuvo colaborando en toda la grabación y fue de gran ayuda y otra asistente de producción participó en los dos últimos días de grabación.

El cronograma de grabación inicialmente estaba pensado para las vacaciones escolares de mitad de año, pero por demoras administrativas del canal de televisión que apoyó financieramente la grabación no se logró empezar sino cuando estaban por finalizar estas vacaciones, con lo cual se tuvo que dividir en dos fines de semana, el primero incluyendo el viernes gracias a que todavía era temporada de vacaciones y el segundo para el siguiente fin de semana, completando así los cinco días programados. A la postre esto resultó ser beneficioso debido a que la producción pudo entre semana preparar lo necesario para la grabación del segmento “la acción para el cambio”, de acuerdo a lo que los niños y niñas habían planteado desarrollar.

Otra situación a tener en cuenta es que no se tenían libretos previos, solo una estructura narrativa que no podía determinar de antemano lo que iba a suceder. Se decidió que las grabaciones se debían hacer casi en el orden en que estaba planteada esta estructura narrativa, porque cada decisión que tomaban los niños y niñas determinaba el rumbo del siguiente segmento. Esto ya marcaba una diferencia con el esquema clásico de grabación de programas para la niñez en Colombia, que tiende a grabar las escenas o secciones en desorden narrativo para ahorrar tiempo y costos de producción y después ordenarlas en edición, teniendo en cuenta que en su gran mayoría los formatos escogidos son de ficción con puesta en escena, grabados en estudio. El formato documental en televisión para la niñez ha sido poco explorado en Colombia.

Por lo tanto se buscó que el estilo de grabación tuviera una metodología de registro que permitiera que los dos grupos de grabación estuvieran atentos al desarrollo de las situaciones de la manera más natural posible. Para esto fue de gran ayuda el taller previo de alfabetización audiovisual, porque las niñas y los niños entraron en confianza rápidamente con las talleristas y el equipo de grabación que iban a estar con ellos durante los cinco días.

De manera que el primer día se dedicó al taller de alfabetización y los cuatro restantes a la grabación de los segmentos que conformaban el programa de televisión; el making off se hizo durante los cinco días. Las locaciones eran: uno de los salones de la Fundación Il Nido del Gufo y las calles del barrio Lisboa en la localidad de Suba en Bogotá.

En los segmentos en los que las niñas y los niños estaban reunidos debatiendo o votando, los dos equipos de grabación estaban atentos a describir lo que sucediera y cuando los niños y niñas usaban la cámara y el micrófono para grabarse, el otro equipo de grabación hacía el making off de la situación. Además, en los momentos en que estaban realizando sus dibujos, se escogían algunos niños o niñas de forma aleatoria, para hacerles unas preguntas acerca de lo que estaban haciendo y por qué, esto debido a que en el diseño del programa se decidió que no apareciera un presentador o una voz en off que describiera lo que acontecía, sino que fueran ellas y ellos los que dieran cuenta de lo que pasaba.

A continuación se describirá lo sucedido en los cinco días, especificando las actividades y los registros que se realizaron para cada una. Posteriormente se detallarán los resultados de estas actividades de acuerdo a los registros hechos teniendo en cuenta como ejes de análisis la participación y el empoderamiento. Por tanto, además de una descripción exhaustiva de cada actividad, para cada eje de sistematización se hará también un análisis de las actividades por separado y luego en su conjunto, evidenciando la evolución que se produjo desde la situación inicial a la situación final de la intervención.

6.3.1. Día 1. Fase 1. Taller de alfabetización audiovisual

Los participantes fueron: Leidy (8 años), Santiago (8 años), Jhonatan (9 años), Paula (10 años), Johan (9 años), Karol (10 años), Paola (11 años) y Edward (11 años).

Para este primer día se contó solo con una cámara de video profesional (debido a que el canal no tenía disponibilidad ese día) y una semiprofesional, que afortunadamente fueron suficientes para poder hacer el trabajo con los niños y las niñas y el registro del making off de las actividades del taller.

En una reunión con todos los que iban a formar parte de esta etapa, cada persona se presentó ante los demás; luego se dio a conocer el objetivo del taller y su importancia para poder adquirir las herramientas para posteriormente producir entre todos un programa de televisión donde los niños y las niñas iban a ser los protagonistas. Además se establecieron unas reglas de juego teniendo en cuenta que la intención era que todos participaran y se sintieran a gusto, pero dentro de unas normas de respeto y trabajo en equipo. Esto duró una hora.

Luego se organizó la primera actividad del taller de alfabetización audiovisual, que consistía en que los niños y las niñas entendieran y aprendieran cómo realizar una entrevista mediante un ejercicio lúdico en el que se turnaban parejas en las que una persona hacía de entrevistador y la otra de entrevistada. Rápidamente se percataron que debían tener unas preguntas preparadas para poder entrevistar de acuerdo a un objetivo o interés particular y de que debían saber usar el micrófono adecuadamente para tener un buen registro. Esta actividad duró dos horas y se registró en video. Al final se les pidió que escribieran en un cuaderno que se les había entregado previamente cómo les había parecido la actividad.

Ya en la tarde, después de ir todos a almorzar (situación que ayudó a que se empezaran a crear lazos entre los niños y niñas y entre ellos y los talleristas al compartir este momento de manera informal y en grupo), se dio inicio a la actividad denominada “no lo dejes escapar”, que consistía en un juego con la cámara de video donde cada niño o niña debía mantener dentro del encuadre del visor a otro u otra que se movía y en algunos casos corría por todo el salón de trabajo. Esto les resultó muy divertido y les permitió familiarizarse con el uso de la cámara y la necesidad de tener bien encuadrado a los objetos o personas que se graban. Esta actividad se registró en video y al final se les pidió que escribieran en sus cuadernos que les había parecido. Tuvo una duración de una hora.

Después de un receso se dio inicio a la actividad denominada “licuadora de ideas”, que consistió en crear una historia inventada con los diferentes aportes que por turnos cada niño o niña se les ocurría para hacer avanzar la historia.

Este espacio fue coordinado por una de las talleristas, que empezó la dinámica diciendo el arranque de la historia: “una vez en Colombia se eligió a un niño o niña presidente...” Esto para poder analizar posteriormente las representaciones que ellos y ellas tenían acerca de las personas que “mandan” o tienen poder, cómo lo usan y cómo se comportan. Luego, con los aportes que dieron, se organizaron las escenas de un guión que se escribió en un tablero, para que ellos y ellas entendieran la manera en que se organiza una historia audiovisual antes de grabarla. Esta actividad tuvo una duración de una hora y se registró en video y luego se les pidió que registraran sus impresiones en sus cuadernos.

La siguiente actividad fue la grabación de la historia que habían creado de forma colectiva. Se les explicó que la técnica de grabación iba a ser “con edición en cámara”, o sea que, se debía grabar en el orden cronológico de la historia y borrando las tomas que no servían, para poder visualizarla adecuadamente al final. Se organizó la actividad para que todas las niñas y niños se rotaran las funciones de director/a, camarógrafo/a, sonidista y actores o actrices, para que todos fueran teniendo mayor conocimiento y confianza en el uso de los equipos y además para que entendieran la organización que se debe tener a la hora de hacer una grabación. Durante todo el proceso el grupo de talleristas estuvo facilitando el desarrollo de la actividad, colaborándoles y resolviendo todas las dudas que surgían. Esta actividad duró una hora y media y al final se les pidió que escribieran en los cuadernos qué les había parecido y además se grabó en video.

Al final de este primer día se visualizó la película que habían realizado de forma grupal al reproducir lo grabado en la cámara. Después de visualizarla, se desarrolló una conversación acerca de la película producida y sobre qué les había parecido el día de taller en general. Todos dieron sus opiniones y se registró en video. Esta actividad tuvo una duración de una hora.

Posteriormente los talleristas se reunieron y se acordó que no era necesario otro día de taller, dado que los niños y las niñas ya habían adquirido los conocimientos necesarios para poder iniciar la grabación del programa de televisión.

6.3.2. Día 2. Fase 2. Primer día de grabación

Al iniciar el día a los niños y las niñas se les hicieron varias dinámicas lúdicas de activación física y mental que les resultaban muy divertidas; fueron pequeños juegos de movimiento y concentración coordinados por una de las talleristas. Posteriormente otra de las talleristas coordinó una actividad denominada “el reloj”, donde se les pidió que dibujaran un reloj circular donde fueron anotando de acuerdo a las horas, las diferentes actividades que ellos cotidianamente hacían. Esto con la intención de conocer qué cosas hacían y qué espacios reconocían como los más importantes de su cotidianidad. Esta actividad duró una hora y se grabó en video y se realizaron dibujos.

Como ya se explicó, dentro de la estructura particular de este proyecto de televisión era requisito grabar en el orden cronológico que la narración tenía, porque todo estaba supeditado a lo que los niños y niñas protagonistas del programa decidieran hacer. Por lo tanto, del plan de grabación diseñado previamente solo se podía mover para el final del rodaje las presentaciones iniciales de cada niño o niña para la introducción del programa. De manera que se decidió empezar la grabación del programa por la sección 2, llamada “La Misión”, que como ya se explicó consistió en que cada niño y niña de manera individual pensara y realizara un dibujo sobre la problemática que considerara más compleja de su entorno, para que luego lo presentara a cámara explicando sus razones para escogerlo. Esta dinámica estuvo coordinada por una de las talleristas, quien les explicó en que consistía este segmento del programa y luego les facilitó los insumos para que hicieran los dibujos. Mientras elaboraban los dibujos, el tallerista director del programa seleccionó aleatoriamente a una niña y a un niño para que en sus palabras explicaran a cámara qué estaban haciendo y contaran cómo se sentían participando en esa experiencia.

Una vez que realizaron sus dibujos se organizó la grabación de la explicación a cámara de cada uno. Una de las niñas hizo una lista con el orden en que cada uno presentaría y además los turnos en que los demás harían la cámara, el sonido y el flex. Las problemáticas que propusieron fueron las siguientes:

- Karol: el problema de las basuras para cuidar el medio ambiente.

- Johan propuso varias problemáticas en relación a la cuadra donde vivía: habló de que no robaran, de las basuras, de no hacer graffitis en las paredes, de que no hicieran fiestas nocturnas.
- Paola propuso solucionar el problema de unos vecinos que apuestan a las peleas de gallos y que cada vez que ganan hacen fiestas ruidosas en la cuadra donde ella vive.
- Jhonatan propuso la problemática de las basuras, aduciendo que por eso se estaban produciendo muchas peleas en el barrio.
- Paula hizo un dibujo que representaba el problema del consumo de drogas en el barrio.
- Edwar propuso la contaminación de las fuentes hídricas, sin las cuales según él no seríamos nadie.
- Por último, Leidy propuso también el tema de las basuras que arrojan en varios lugares públicos del sector, afirmando que eso es malo para el planeta.

Para esta actividad se hicieron registros de video y al final se les pidió que escribieran en sus cuadernos qué les había parecido. Tuvo una duración de 2 horas.

La segunda actividad del día 2 fue la grabación del segmento denominado “primera votación”, donde los niños y las niñas debatían, con la moderación de uno de los talleristas, acerca de las propuestas que habían hecho, para al final escoger mediante votación por una problemática a intentar solucionar. El tallerista daba la palabra al que deseaba hablar y a los que no estaban tan motivados les preguntaba acerca de sus opiniones para integrarlos en el debate.

Las opiniones tuvieron dos enfoques: el primero expresó la necesidad de escoger una problemática que para ellos y ellas fuera viable de solucionar; plantearon que por ser niños les era complicado enfrentarse a personas armadas o violentas, que eran las causantes de las problemáticas de la drogadicción, los robos o las fiestas ruidosas; el otro énfasis giro en torno a unir en una las problemáticas de las basuras y la contaminación.

Las votaciones dieron a la contaminación como la problemática a solucionar, con una enorme mayoría, solo se tuvo un voto a favor de la drogadicción. Esta actividad fue grabada en video y luego se les pidió a los niños y a las niñas que escribieran en sus cuadernos lo que pensaban acerca de esta actividad. Tuvo una duración de una hora.

La tercera actividad fue después del almuerzo y consistió en la realización de la dinámica “la licuadora de ideas” para crear una historia colectiva que tuviera como tema la contaminación en el barrio. La historia resultante tuvo un énfasis en las basuras, de ahí en adelante se sesgó la problemática y la posible solución. Del tema general de la contaminación la historia se enfocó solo hacia el tema de las basuras en el barrio; fue algo interesante que luego marcó el resto del programa. Una de las talleristas coordinó la actividad y de la historia resultante se identificaron las escenas a grabar seleccionando con ellos y ellas las que se podían grabar, porque algunas ideas representaban condiciones de producción muy complejas. De manera colectiva se llegó a un guión viable y se procedió a seleccionar la calle en la que desarrollaría la historia, que fue junto a las instalaciones de la fundación Il Nido del Gufo.

Posteriormente se desarrollo la actividad denominada “la peli”, donde ellos y ellas actuaban la historia que habían creado en la actividad anterior. Nuevamente se creó una lista de turnos para que todos rotaran por todos los roles de grabación y de actuación; esta actividad les resultó interesante y pese a que se pensó que podrían estar cansados por las otras actividades, estuvieron activos y se logró realizar toda la grabación de manera ágil.

Con esta actividad se terminó el primer día de grabación, tuvo una duración de 2 horas y fue registrada en video y aunque no se alcanzó a que escribieran cómo les había parecido la actividad, al siguiente día en la mañana lo hicieron.

6.3.3. Día 3. Fase 2. Segundo día de grabación

Este día inició con la noticia de que Johan no había llegado. Se le trató de localizar y se retrasó el inicio de la actividad una hora, pero el niño no llegó. Después nos enteramos que había estado muy enfermo por una gripe muy fuerte y que había llorado mucho por no haber podido asistir. Esto implicó

adaptar las actividades y que en términos narrativos uno de los protagonistas no apareciera en las actividades programadas para ese día.

La primera actividad con la que se inició fue la denominada “Vox pop”, que consistía en salir a las calles del barrio a realizar entrevistas para averiguar con los habitantes del sector lo que pensaban sobre la problemática elegida, sus posibles causas y soluciones. Para ello los niños y las niñas, con la colaboración de los talleristas, diseñaron previamente unas preguntas para entrevistar a diferentes habitantes del barrio. En esta conversación entre talleristas y niños, se produjo una intervención por parte de los talleristas al advertir que los niños y las niñas nuevamente querían preguntar sobre todas las formas de contaminación, pero la historia que se había grabado el día anterior estaba enfocada solo a las basuras. En términos narrativos esto era un problema ya que podría ser confuso el curso de las acciones, de manera que se les explicó esta situación y se acordó colectivamente que se continuaría manteniendo el tema centrándose en las basuras.

La logística de esta salida requirió que las personas de la organización de apoyo salieran con el grupo e indicaran a qué lugares ir, debido a que el sector tenía problemas de inseguridad y al llevar equipos de televisión y además estar a cargo de 8 niños y niñas representaba cierto riesgo, que se trató de minimizar diseñando un recorrido por lugares que no fueran tan peligrosos y estando alerta ante cualquier situación sospechosa.

Al inicio fue difícil que las personas accedieran a dejarse entrevistar, muchos dijeron que no. Fue interesante que pese a las continuas negativas los niños y niñas no perdían el entusiasmo y seguían insistiendo, sobre todo las niñas más grandes, Karol y Paola. Se habían hecho un par de entrevistas, pero viendo que el tiempo destinado para esto se agotaba, el equipo de producción decidió ayudar a conseguir personas y junto con los de la fundación Il Nido del Gufo se abordó a los vecinos del sector para convencerles de que accedieran a ser entrevistados. Por una parte, porque ellos eran los que conocían a las personas que nos podían ayudar, pero además porque el ser reconocidos por la comunidad facilitaba la apertura de los habitantes a unos extraños con

cámaras seguidos por unos niños y niñas que les hacían preguntas acerca de un tema complejo en el barrio.

A los niños y niñas les resultó emocionante salir a grabar, esto se confirmó en las respuestas a entrevistas que se les hicieron al terminar la actividad; no se intimidaron al realizar las preguntas y se desarrollaron fluidamente en el registro de video y audio; obviamente el grupo de talleristas y el equipo técnico estuvo muy pendiente de apoyarlos todo el tiempo.

Nuevamente todos rotaron en los roles de entrevistador, camarógrafo y sonidista y hasta dos de las niñas repitieron su rol de entrevistadoras. Esta actividad fue grabada en video y se les pidió que al final escribieran qué les había parecido. Tuvo una duración de dos horas.

La segunda actividad se realizó después del almuerzo y consistió en visualizar las entrevistas que ellos y ellas habían realizado. Fue algo complicado para el tallerista, porque para los niños y niñas verse en pantalla les causaba mucha gracia y se dispersaron mucho y uno de los niños, Santiago, se puso de mal genio. Esta actividad no apareció en el producto final porque en edición se debió quitar por la duración del capítulo. De todas maneras se le hizo making off y ellos y ellas escribieron qué les pareció.

La tercera actividad fue la denominada “lluvia de ideas”, donde nuevamente por medio de un dibujo cada niño y niña daba a conocer una idea para solucionar la problemática de las basuras. Cuando la tallerista planteó esta actividad los niños y niñas inicialmente dudaron qué dibujar, siendo necesario un apoyo por parte de la tallerista pidiéndoles que recordaran lo que los habitantes del barrio les habían respondido en las entrevistas y que además pensaran en sus propias experiencias para idear la solución. Después de unos minutos de inactividad, poco a poco cada uno empezó a dibujar. En esta actividad la intervención de la tallerista fue mayor, al tener que dar ejemplos de posibles soluciones que pudieron haber influenciado las propuestas finales de los niños y las niñas.

En medio de esta actividad, el tallerista director del programa seleccionó a dos niñas y dos niños para entrevistarlos acerca de qué les había parecido la

actividad anterior de entrevistar a la gente en la calle. Estas respuestas estuvieron enfocadas a evidenciar su gusto por el uso de los equipos de televisión y lo otro a su interés de descubrir si las personas decían la verdad o no frente al problema de las basuras. Además se les pidió que explicaran la actividad que estaban desarrollando en ese momento. En esta oportunidad el tallerista director, teniendo en cuenta que en la primera tanda de entrevistas a los niños y niñas les fue complejo poder explicar las actividades, lo que hizo en esta ocasión fue preguntarles antes de grabar para que fueran pensando la respuesta y ayudarles a organizar las ideas.

Luego cada dibujo fue presentado a cámara con una explicación individual. Se iban rotando en las funciones de camarografía, sonido, flex y presentación. Los talleristas y el equipo técnico apoyaron todo el tiempo esta actividad. Las propuestas fueron las siguientes:

- Edwar propuso que se pusieran carteles indicando las horas y días que pasa el camión que recoge la basura.
- Santiago propuso que se le pidiera permiso al presidente para cambiar los horarios de recolección de la basura, debido a que las personas podrían estar dormidas a la hora que pasa el camión.
- Paula propuso una marcha para sensibilizar a las personas a no arrojar basura en las calles.
- Jhonatan propuso hacer un horario y pegarlo en los postes de luz para que las personas sepan a qué hora pasa el camión.
- Leidy propuso una marcha o campaña para que las personas reflexionen sobre el cuidado del planeta y no arrojen basura a la calle.
- Karol propuso poner carteles en los postes informando de los horarios de recolección de las basuras y un aviso de que está prohibido botar basura en esa área.
- Faltó el aporte de Johan que no pudo estar ese día. Esta actividad fue registrada en video.

La siguiente actividad fue la segunda votación, en la que se debatió acerca de la selección de una de las propuestas hechas anteriormente. Para esta dinámica una de las talleristas moderó la intervención de los niños y las niñas y

en un tablero se escribieron las diferentes propuestas. A medida que iban votando, Santiago escribía en el tablero a qué propuesta correspondía cada voto.

Fue interesante que precisamente la propuesta de Santiago fue aclarada por él mismo, en relación a que no era el presidente del país, sino el presidente del barrio, o sea el presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio Lisboa. Es posible que esta aclaración oportuna haya influenciado el resultado de las votaciones, que finalizaron con la elección de dos propuestas: la colocación de carteles en los postes de luz de algunos sitios del barrio, indicando el horario y los días de paso de los camiones de recolección de basura y la propuesta de Santiago de ir a hablar con el presidente de la Junta de Acción Comunal para ver si él podía influir en el cambio de los horarios de recolección.

Es de aclarar también que dentro de las conversaciones posteriores a la votación, para organizar “el plan” para desarrollar la “acción para cambiar”, uno de los talleristas le preguntó a Karol por qué no había incluido en su propuesta algo que le había contado fuera de cámaras y que era que el horario de recolección de basuras también se lo podían dar a los vecinos para que lo tuvieran en sus casas. Nuevamente esta intervención de los talleristas resultó en que además de los avisos para los postes, también se mandaran elaborar pequeños avisos para pegar en las neveras con los horarios de recolección y entregárselos a los vecinos. Se les pidió que dibujaran propuestas de diseño de los avisos, para que a mitad de la semana el equipo de producción pudiera contratar con una persona del barrio su elaboración y tenerla lista para el día de la grabación el siguiente fin de semana.

Al final de la actividad se les pidió que escribieran en sus cuadernos cómo les había parecido la dinámica y además se hizo el registro en video. Con esto se terminó el tercer día de la experiencia.

6.3.4. Día 4. Fase 2. Tercer día de grabación

Aclarar inicialmente que solo Edwar y Karol enviaron a tiempo sus propuestas de diseño para los avisos, por lo tanto el equipo de producción solo tuvo en cuenta sus ideas para los avisos finales, cosa que no les gustó mucho a los

demás, que alegaron que aunque no las habían entregado a tiempo si las habían desarrollado. Los talleristas debieron explicar que para la producción del programa de televisión era necesario cumplir con unas fechas y que en ese caso les fue imposible esperar más. Aún así se evidenció su inconformidad porque sentían que se les había discriminado. Otro elemento importante es que llegó Johan para vincularse al resto de las grabaciones.

La primera actividad de ese día fue preparar las preguntas para la entrevista con el presidente de la Junta de Acción Comunal. Nuevamente se evidenció que requerían mucho apoyo para poder definirlas; se debió recordar las preguntas para los vecinos que ya se habían hecho antes y mencionarles que podían aprovechar para preguntarle acerca de las opiniones que él podía tener acerca de las causas de esta problemática en el barrio. Se confirmó que en estos momentos requerían de un acompañamiento conceptual de los objetivos de la experiencia. Cada uno pensó dos preguntas y con la coordinación de uno de los talleristas se acordó el orden en que cada uno preguntaría.

Posteriormente se dirigió todo el grupo a la sede de la Junta de acción comunal y los niños realizaron su entrevista colectiva. Fue interesante esta entrevista porque el presidente les aclaró que él no tenía la autoridad para cambiar los horarios de recolección de las basuras, pero además les hizo caer en cuenta de que eso no garantizaba la solución del problema, porque la gente podía también desconocer los nuevos horarios, por tanto era más bien una cuestión de responsabilidad y respeto hacia los demás.

La segunda actividad fue ir a recoger los avisos que se habían mandado hacer previamente. En este momento fue necesario que los niños y niñas hicieran para el programa una puesta en escena previa, donde los veíamos haciendo el pedido al señor de la tienda de avisos y así narrativamente fuera lógico en la edición final, que después fueran a reclamar su encargo. Lo hicieron sin problemas y evidenciaron su gusto por “actuar” frente a las cámaras.

Posteriormente cuando se grabó –ahí si de manera documental– la entrega de los avisos, resultó muy sorprendente para ellos y ellas ver el resultado de su idea plasmada en los carteles grandes para los postes y los pequeños para adherir a las neveras.

Inmediatamente después se inició el trabajo de colgar en los postes los avisos. Esta parte se dio de una manera un poco desordenada, porque los niños y las niñas querían ir a muchos lugares y era necesario mantenerlos juntos para evitar que se perdiera alguno, pero también la intención era que audiovisualmente fuera muy natural todo el proceso. Se les percibió muy comprometidos a la “acción para cambiar” y se notó que se divirtieron mucho.

En la entrega de los avisos pequeños se pudo observar sobre todo en Paula, Karol y Paola, que habían asumido el rol de líderes de su comunidad al motivarse a explicarle a las personas del barrio el uso que debían tener con los avisos para que no sacaran la basura a horas que no eran las indicadas.

Al final de la actividad se realizó una conversación grupal acerca de la acción para solucionar el problema que acababan de hacer y fue interesante que en sus opiniones se notó que tenían claro que era una acción que no iba a salvar el planeta, pero que podría ayudar a su entorno. Eran conscientes del alcance de su acción. Toda la actividad fue grabada en video y al final se les pidió que escribieran en el cuaderno cómo les había parecido.

6.3.5. Día 5. Fase 2. Cuarto día de grabación

Este fue el último día de rodaje del programa. Empezó con la grabación de las presentaciones para el inicio del programa, que se hicieron por parejas debido a que eran muchos para hacerlas individualmente. Se les preguntó qué les gustaba y qué nos les gustaba hacer; resultó muy natural aunque se notó en algunos momentos que algunos se contaminaban de las respuestas de los otros. Además se grabó la presentación general del programa en el que se les volvió a pedir hacer una pequeña puesta en escena que, tal vez porque ya estaban un poco cansados o porque estaban cerca del parque, fue un poco compleja de realizar.

La siguiente actividad fue visitar los sitios que para ellos eran representativos del barrio. Esta actividad tampoco quedó en el corte final del programa porque narrativamente no resultó tan interesante. Los espacios que eligieron fueron el parque y la iglesia. Algo que resultó difícil de resolver en términos televisivos pero que era interesante para esta sistematización fue que los niños y las

niñas, al describir a cámara estos lugares y el porqué de su elección se comportaron extremadamente políticamente correctos. Esto pudo deberse a que los que decidieron hablar fueron los más grandes y a esa edad dejan de ser tan espontáneos, o porque sintieron que debían presentar su barrio a los teleespectadores de la mejor manera posible. Tenían presente su rol de comunicadores y asumieron una postura de presentadores de televisión tradicionales.

Por último se visitó algunos de los lugares donde se habían puesto avisos en los postes el día anterior. Se encontró que la basura se había reducido, aunque seguían arrojándola. En cada lugar las talleristas les preguntaban acerca del resultado de la acción y varios de ellas y ellos expresaron su opinión sobre la eficacia de la puesta de los avisos. En general consideraban que había funcionado porque los avisos habían reducido la cantidad de basura.

Por último, de regreso a las instalaciones de la fundación se volvió a conversar al respecto y volvieron a expresar su percepción de que pese a que se encontró basura, su volumen había disminuido y esperaban que esta situación continuara o fuera mejorando.

Para cerrar el día y la grabación se hizo una actividad en la que se les pedía a los niños y a las niñas que le dijeran algo a los otras niñas o niños que vieran el programa de televisión; fueron comentarios espontáneos en los que ellos y ellas dieron mensajes para motivar a otros niños y niñas para que usaran los medios de comunicación y también acerca de la importancia de cuidar el planeta de la contaminación y las basuras.

6.3.6. La posproducción del programa de televisión. La visualización y la edición

Inicialmente se pensó que las niñas y niños participantes formaran también parte de la fase de posproducción, pero por cuestiones logísticas y de producción que exigían más tiempo y dinero fue muy difícil lograr que ellos y ellas estuvieran participando en esta fase. Implementar esto requería otros talleres adicionales donde explicar a los niños y niñas el proceso de montaje para que su participación fuera realmente efectiva y hacer coincidir los tiempos

de edición con los tiempos libres de los niños y las niñas que obviamente deberían ser los fines de semana, lo cual era muy complejo de lograr.

Como ya se mencionó, el proyecto de investigación tenía dos ejes de trabajo principales, por un lado la intervención social desde la comunicación para motivar la participación y el empoderamiento en los niños y las niñas y por otro la producción de un programa de televisión donde ellos y ellas fueran coautores del producto final. Por tanto, la situación antes mencionada afectó principalmente el eje de la coautoría del programa, ya que la imposibilidad de que ellos y ellas participaran activamente en la posproducción del material audiovisual obstaculizó una posibilidad de motivar su empoderamiento comunicativo. Esto no quiere decir que en el proceso de grabación del programa no se crearan espacios que contribuyeron a desarrollar esta clase de empoderamiento en los niños y niñas participantes, todo lo contrario, el que ellos formaran parte de las acciones y decisiones importantes en esta fase creó situaciones propicias para el desarrollo del empoderamiento social y comunicativo de todos los participantes.

Obviamente se reconoce que de haberse logrado la participación de las niñas y los niños en esta fase de edición del programa se habría podido alcanzar el último escalón de participación de la niñez propuesto por Hart. Esto será otro elemento a tener en cuenta en una futura implementación de la experiencia.

Teniendo claro lo anterior, el material se visualizó y editó con la intención de crear una historia llamativa para el público objetivo, resaltando en todo momento la participación de los niños y niñas en la creación del programa. Inicialmente el director del programa, que también fue uno de los talleristas del proyecto y es el investigador de esta tesis, hizo una visualización de todo el material grabado para hacer una primera edición, que luego se entregó a un editor profesional que la pulió y la finalizó adicionando los elementos gráficos y la música que se elaboró para el programa. Una vez finalizado se presentó a las directivas del Canal, que apoyó financieramente la producción y recibió la aprobación para emitirlo por televisión en el horario familiar de las 2 p.m. el día sábado.

6.3.7. La emisión por televisión y la evaluación de las niñas y niños participantes del producto y su participación

El día de la emisión del programa se citó a las niñas y niños participantes y a sus padres y/o acompañantes en las instalaciones de la Fundación Il Nido del Gufo para que junto con el equipo de producción y talleristas vieran la emisión por televisión del programa. Se hizo registro de la situación en video y al finalizar la emisión se reunió a los niños y niñas participantes para que mediante una entrevista grupal dieran su opinión acerca del producto y de su participación en la realización del mismo. Esta conversación se grabó en audio y en video y formó parte de los materiales para el análisis de los ejes de sistematización que se abordarán a continuación.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 2. EL PRODUCTO COMUNICATIVO

7.1. Introducción

En este capítulo se darán a conocer los resultados del análisis del producto comunicativo que se realizó con la coautoría de los niños y las niñas participantes de la intervención sociocomunicativa en la que se basa esta investigación y que consiste en el programa de televisión denominado “Chicos, Cámara, Acción”, el cual fue emitido por Canal 13, uno de los canales públicos de Colombia.

El enfoque del análisis está orientado a poder identificar en este producto comunicativo las interacciones entre los niños y las niñas y entre ellos y ellas con los adultos, para evidenciar los tipos de participación y de empoderamiento comunitario que se manifestaron, para luego describir cómo los niños y las niñas al participar y asumir el control de la información se convierten en comunicadores que toman decisiones acerca de qué se comunica y cómo lo comunican, se convierten en mediadores de la comunicación, revelando un empoderamiento comunicacional que además será analizado identificando las temáticas que eligieron comunicar y cómo fue su tratamiento.

Se aclaran los dos niveles de análisis que de manera complementaria conformarán los resultados para este capítulo. El primero tiene la intención de describir cómo se presentan las relaciones entre los actores del producto, identificando cómo se reconocen los niños y las niñas y cómo reconocen a los demás, describiendo cuáles son las misiones a cumplir dentro de cada segmento del programa, aclarando quién o quiénes las proponen y quiénes las ejecutan, revelando cómo se manifiesta el control en las acciones y cómo se

produce su intercambio entre los diferentes actores que hacen parte de la narración. Con ello se evidencia la clase de participación que se presenta en el producto y además cómo y cuando los niños y las niñas demuestran tener el control de las situaciones y cómo se desarrollan las acciones cuando esto ocurre, denotando así su empoderamiento social dentro de la narración audiovisual.

Para este primer nivel de análisis se tendrán en cuenta los conceptos expuestos en el capítulo de metodología relacionados con la caracterización de los diferentes personajes que intervienen en una narración, en particular la de los héroes, que como ya se anotó, responden a unas representaciones colectivas de lo correcto o incorrecto, de lo justo o injusto, de lo positivo o negativo, que moldean lo que significa ser heroico en determinado momento y contexto social.

Por otro lado, al asumir a los niños y a las niñas como coautores del producto comunicativo también se asume su participación y su empoderamiento como personas que pueden ser productores de contenido audiovisual, con lo cual el segundo nivel de análisis tendrá como objetivo identificar el empoderamiento comunicativo de las niñas y niños como productores de contenido, evidenciando cómo deciden por unas temáticas a visibilizar y el tratamiento que les dan al comunicarlas. Se describirán qué clase de temáticas fueron las que los niños y las niñas visibilizaron en el producto, tratando de aclarar el porqué se decidieron por estas y dejaron de lado otras que habían planteado al inicio del proceso.

Teniendo en cuenta que la intervención de los adultos (representados en los talleristas y el equipo de producción del programa de televisión) también influyeron en las acciones y en las temáticas que forman parte del producto comunicativo, se dará cuenta de cuándo y cómo se presentó esta injerencia, tratando de evidenciar su nivel de intervención y la forma en que esta se manifestó.

7.2. Identificación de los actores, los roles y el escenario

Para dar inicio a este proceso de análisis es requerimiento inicial identificar quiénes son los actores, cuáles son sus roles y cuáles son las características del escenario en el que se desarrollan las acciones que forman parte del producto comunicativo, para lo cual es necesario recordar algunas generalidades del producto comunicativo.

Es un programa de televisión para la niñez, que está planteado en formato documental de seguimiento de acciones en las que los protagonistas son cuatro niñas y cuatro niños, que junto a un grupo de talleristas y de personal técnico realizan el producto televisivo y además desarrollan una acción colectiva para solucionar una problemática que las niñas y los niños identifican como relevante en su comunidad.

Con esto claro se procederá a describir primero cuál es el escenario en el que se desarrollan las acciones. En términos físicos, los espacios en los que suceden las acciones son principalmente un salón de la Fundación Il Nido del Gufo ubicado en el barrio Lisboa y algunas calles y espacios del mismo barrio. En términos conceptuales, es el entorno social en el que habitan los niños y las niñas que protagonizan el programa. Esto significa que los protagonistas actúan en el espacio que reconocen como propio, tanto el de la Fundación, que ya conocían realmente desde antes y que reconocen como parte de su hábitat social, como también las calles de su barrio. Esto condiciona su accionar y el de los adultos talleristas y del equipo técnico que forman parte del programa, porque mientras que los adultos son *ajenos* al lugar, los niños y las niñas *pertenecen* a este, ofreciéndoles mayor confianza al actuar como locales.

Otro elemento es que este escenario se percibe como real dentro del producto comunicativo. Al estar codificado conceptual y formalmente en formato documental, el espacio se asume como no manipulado para la narración, se enuncia como *verdadero* y verosímil para la historia que se establece. El lugar existe realmente y además funciona de forma adecuada como universo de la narración.

Ahora, para empezar a clasificar a los actores de la narración y sus roles se empezará por los protagonistas de la historia, las niñas y los niños que son

coautores del producto y que además son los que proponen y realizan la mayoría de las acciones para cumplir el objetivo final de poner en práctica una acción para cambiar una problemática de su entorno.

Las niñas y los niños se perciben como actores que asumen el personaje de ser ellas y ellos mismos; se podría decir que se personifican a sí mismos, algo que en el género documental es muy asumido, al estar orientado al seguimiento y descripción de personajes en sus vidas *reales*. En este sentido, las características de sus actuaciones están determinadas por sus propias formas de expresarse y de encarar las acciones que deciden realizar.

Aunque esta percepción de ser ellos y ellas en el programa se pudo ver un poco afectada en los momentos en que algunos, sobre todo los de más edad, intentaban asumir roles de personas con un discurso más elaborado o ilustrado, en esos momentos se pudo percibir que estaban actuando como adultos o más aún, como expertos sociales o comunicadores. Esto se presentaba mayormente en los momentos en que se les hacían entrevistas individuales y se pudo deber a que tenían más presente el hecho de que lo que decían o hacían iba a ser visto por un futuro público.

Como ya se mencionó anteriormente, el rol o función narrativa que tenían dentro del programa, en términos aristotélicos era el de *héroes* que debían cumplir una misión, contribuir a transformar de forma positiva su entorno con una acción puntual, y en esa medida sus actuaciones estaban enfocadas al logro de este objetivo. Esta misión se cumple de forma colectiva, no se ubica un héroe individual y la función de cumplir la misión recae en los ocho niños y niñas por igual, sin que ninguno adquiriera mayor protagonismo que los demás. Todos opinan, deciden y actúan por igual.

Otros actores que se identifican en el programa son los talleristas, que nuevamente teniendo en cuenta la terminología de la narración clásica fueron los *magos o mentores* que guiaban la acción de los héroes. Ellos motivaban la acción de los niños y las niñas y además acompañaban y apoyaban su realización. Su rol estaba determinado dentro del programa como los moderadores de los debates y los que, junto con las personas del equipo técnico, les ayudaban para que los registros audiovisuales fueran adecuados.

Pero además les preguntaban acerca de sus opiniones sobre lo que sucedía y lo que opinaban al respecto.

Además de estos actores se pueden identificar otros de tipo más secundario, como son los *aliados*, que sirvieron como informadores o como resortes narrativos. Dentro estos se encuentran las personas que fueron entrevistadas y que tenían una función de aportar información no solo a los niños y niñas protagonistas sino también a los espectadores al permitir conocer sus opiniones sobre las posibles causas de la problemática que los protagonistas deseaban solucionar.

También se puede identificar al presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio, que sirvió como resorte narrativo al generar una expectativa con su entrevista, debido a la intención de los niños y niñas de indagar su responsabilidad en el problema elegido.

Las funciones narrativas de estos actores fueron ayudar a que avanzara la narración, pero además permitieron que los protagonistas fueran identificados como agentes sociales. Como se describirá más adelante, la interacción con estos actores permitió que los protagonistas adquirieran una identidad de conciencia crítica de su entorno, al cuestionarlos acerca del porqué de esta problemática. En las secuencias donde entran en relación con estos actores secundarios del barrio se les reconoce como personas que están cuestionando las lógicas de su entorno y como comunicadores críticos de su realidad.

Un último actor muy importante a identificar y que funciona como el oponente a vencer o el *antagonista* de la historia es la problemática de las basuras en el barrio. Esta se configura como un actor en la medida que es la que obstaculiza la misión y es la que motiva la acción de los protagonistas. Su rol narrativo es representar la necesidad de cambio social en el entorno y materializa el objetivo a transformar por parte de los niños y las niñas. Como en toda narración clásica o mítica, sin la identificación de un antagonista que represente el statu quo al que hay que transformar, la misión del héroe no tiene el valor o peso narrativo.

En este caso en particular esto es válido para la historia del programa de televisión como también para la acción que realmente desplegaron los niños y las niñas en aras de generar un cambio en su comunidad.

7.2.1. Cómo se nombró a los protagonistas y cómo estos nombraron a los demás. Su autopercepción dentro de las situaciones

Para conocer cuál es la percepción que los protagonistas tienen de sí mismos y de los demás dentro de la narración audiovisual, se debe buscar en las formas cómo se nombran y en cómo nombran a los otros actores con los que interactúan. Esto permite identificar cómo se ubican dentro de la situaciones, cómo se reconocen en relación a los demás, si se posicionan en una actitud de inferioridad y sin control o por el contrario empoderados y percibiéndose con el control de las situaciones.

Se empezará describiendo cómo se nombran, para lo cual dentro de la narración es posible identificar momentos específicos donde los niños y las niñas protagonistas dan a conocer información acerca de cómo se perciben al describir, sus gustos, sus intereses y las opiniones acerca de los que les afecta y de las propuestas que tienen para mejorar su entorno.

Al inicio del programa cada protagonista hace una pequeña presentación de sí mismo, donde cuenta qué es lo que más y lo que menos le gusta hacer. En este primer acercamiento se puede analizar que se identifican como personas para las cuales, que desde su percepción emotiva y cognitiva, el juego significa una parte importante de su forma de vida. Además se puede evidenciar que están influenciadas principalmente por sus padres y familiares, teniendo en cuenta que tanto en lo que afirmaron que les gustaba como en lo que les desagradó mencionaron reiteradamente su interés por cumplir las tareas que tienen en el hogar cómo también su desagrado por los regaños u obligaciones que deben cumplir.

Un elemento interesante es que solo una persona, Paola de 11 años, hizo mención a su entorno y fue para calificarlo de forma negativa al afirmar que no

le gustaba salir a la calle. Del resto de los protagonistas ninguno hizo alguna alusión positiva o negativa acerca del entorno social exterior a su hogar.

En los segmentos siguientes a la introducción del programa existen varios momentos donde los niños y las niñas explican que están haciendo y por qué. En estos momentos se nombran como un *nosotros*; siempre se reconocen como un grupo que está desarrollando una serie de actividades en equipo. Esto es importante de mencionar en función de lo que para ellos y ellas significa participar, el *ser parte de*, percibir que pertenecen a un colectivo en el que se identifican como un equipo de trabajo; es una participación que reconocen cómoda para ellos y ellas, les resulta natural nombrarse como *nosotros*.

En términos de empoderamiento también es importante, porque reconocen que como colectivo son capaces de plantear y poner en práctica acciones. Su empoderamiento individual se fortalece al actuar en grupo, construyendo de esta forma un empoderamiento colectivo que impacta en su comunidad. Al nombrarse como un *nosotros* se respaldan como grupo y se empoderan.

Esto se complementa con la forma en que se nombran en otros segmentos donde deben dar sus opiniones, esta vez individuales, acerca de sus mismas propuestas o la de los demás protagonistas. En estos momentos, aunque sus aportes son personales los proponen en función de lograr implementar una acción colectiva, para un beneficio también colectivo, donde el *nosotros* se enuncia de forma tácita. Un ejemplo lo hace Edwar (11 años), cuando da a conocer su dibujo con la propuesta de solución a la problemática de las basuras en el barrio; en este momento él dice:

Edwar: *Mi dibujo significa que deberíamos poner carteles con el día y con la hora de cada pasada del carro de la basura, para que la gente sepa a qué hora y qué día pasan*²⁴

En su propuesta individual, el *deberíamos* define su propuesta como colectiva, evidenciando su condición de pertenencia y de trabajo en grupo. Este ejemplo

²⁴ Este comentario lo realiza dentro del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” en la segunda “votación” específicamente en el minuto 14’03.

describe cómo se nombran individualmente dentro del *nosotros* como una forma para identificarse ante todo como colectivo.

Por otro lado, en relación a la forma en que los niños y las niñas nombran a los demás es importante evidenciar que en la gran mayoría de veces, *los otros* que son reconocidos por los niños y niñas protagonistas del programa son los habitantes del barrio. Al nombrarlos se evidencia que su percepción los reconoce como generadores de las diferentes problemáticas que afectan al entorno. “La gente”, “las personas del barrio” o “los vecinos” son identificados como los causantes de las cosas malas que afectan a los niños y a las niñas y por lo tanto a la comunidad. Y adicionalmente son percibidos como las personas a las que va dirigida la acción para transformar el entorno. Los avisos son para que los habitantes del barrio corrijan sus costumbres de arrojar basuras a las calles al tener presente los horarios de recolección. Son los destinatarios de la estrategia diseñada por los niños y niñas protagonistas.

El otro actor que es nombrado por ellos y ellas es la basura. Esta problemática se convierte en un actor que es identificado como el antagonista a vencer, pero es un antagonista escogido por los niños y las niñas. La basura es un personaje que se fue configurando al inicio de la narración como el malvado a vencer teniendo en cuenta que fuera viable enfrentársele.

Como ya se describió en el debate de la elección de la problemática, los niños y las niñas eran muy consientes de las posibilidades de acción que tenían como actores sociales y, por lo tanto, de la misma narración. Al poder escoger su antagonista eligieron uno al que según su autopercepción fuera posible enfrentarse y posiblemente vencer.

Ser conscientes de sus capacidades para controlar la acción, como ya se ha definido anteriormente, es un componente esencial del empoderamiento; y en la manera en que se nombran a sí mismos y nombran a los demás se puede evidenciar en ellos y ellas esta capacidad crítica de reconocer sus capacidades como colectivo para intervenir en su comunidad.

7.2.2. Cuándo y cómo se intercambió el control de las situaciones

Inicialmente aclarar que este análisis acerca del control de las acciones por parte de los actores de la narración audiovisual tiene como eje de análisis el intercambio de ese control. Como se evidenciará más adelante, el control no siempre lo mantiene quien propone la acción, porque muchas veces se produce una apropiación de la acción por parte del ejecutor produciéndose el intercambio del control, para lo cual es requerimiento que el iniciador quiera ceder el control y el finalizador este motivado y esté en capacidad asumirlo. Teniendo esto como marco conceptual se procede a explicar cómo se desarrollará este análisis.

Ya se ha señalado que el programa de televisión está dividido en varios segmentos o secciones, dentro los cuales se plantea una misión a cumplir. Al identificar quién o quiénes proponen estas misiones y quién o quiénes las ejecutan, pero además y sobre todo, al determinar cómo se intercambia el control de la acción entre el que la inicia proponiéndola y el que la termina al ejecutarla, se puede identificar el grado de control de las situaciones que tienen los actores implicados en la narración. Esta identificación permitirá determinar si los niños y las niñas protagonistas asumen el control de las acciones que se desarrollan en el programa de televisión, evidenciando su nivel de empoderamiento dentro de la narración.

Es de aclarar que el nivel de empoderamiento registrado en el producto comunicativo puede ser diferente al mostrado en la intervención sociocomunicativa general. El programa de televisión es uno de los resultados que puede dar cuenta de este empoderamiento, pero al mismo tiempo, también se ve afectado por otros elementos externos a la experiencia vivida por las niñas y los niños, que pueden complejizar la posibilidad de análisis del empoderamiento registrado en la narración audiovisual. Aunque el programa trató de dar cuenta lo más fielmente posible de la experiencia vivida por los niños y las niñas, es claro también que debió responder a unas especificidades del formato televisivo. Por lo tanto, el análisis requiere que se tengan estos elementos televisivos en cuenta, ubicando las evidencias narrativas que puedan identificar si el empoderamiento de los protagonistas se presentó o no,

aclarando cómo el proceso de producción televisivo pudo influenciar esta evidencia en el producto comunicativo final.

Una manera de abordar esta identificación de las evidencias narrativas que dieron cuenta del empoderamiento de los protagonistas es a través de las misiones a cumplir dentro del programa de televisión. En términos generales la historia narrada plantea dos objetivos o misiones a cumplir. Por un lado la realización de un programa de televisión con la participación efectiva de los niños y las niñas y por el otro la puesta en práctica de una acción planteada por ellas y ellos que contribuya a resolver un problema del barrio. El primero responde a su empoderamiento comunicativo y el segundo describe su empoderamiento social. Para organizar mejor el análisis de estos dos énfasis de empoderamiento dentro del producto televisivo se hablará primero del que tiene que ver con lo social.

Para alcanzar la misión u objetivo de poner en práctica una acción por parte de los protagonistas que contribuyera a mejorar una problemática del barrio, el programa estaba estructurado en secciones donde se debían cumplir otras misiones que permitieran lograr ese objetivo final. En términos más académicos, es algo así como los objetivos específicos que permiten llegar al objetivo general. Debían pensar y elegir una problemática para luego pensar y poner en práctica una solución.

En el producto final las niñas y los niños explican a manera de entrevista lo que están haciendo en las secciones, donde piensan y dibujan tanto la problemática como las soluciones. Pero estas entrevistas fueron motivadas por el director del programa para que fueran las niñas y los niños quienes explicaran lo que los talleristas les habían propuesto hacer fuera de cámara, debido a que no se quería que una voz en off o un presentador ajenos a la acción dieran cuenta de lo que estaban haciendo los niños y las niñas, precisamente en su interés de darles la voz para que ellos y ellas fueran los narradores de sus acciones.

Esta decisión conceptual y formal desde lo televisivo no puede ocultar el hecho de que la propuesta de la misión es realizada por los talleristas y ejecutada por las niñas y los niños. Con esto claro, es posible ahora poner el eje de análisis a prueba, preguntándose si hay un intercambio del control y si la acción

propuesta por los talleristas es luego apropiada y controlada por los niños y las niñas, para lo cual es requerimiento ver el desarrollo narrativo de estas secciones.

Las secciones donde los niños y las niñas dibujan lo que consideran son los problemas que los afectan y las posibles soluciones empiezan con entrevistas donde explican por qué y para qué son esos dibujos. Después por turnos dan a conocer a cámara sus propuestas gráficas, justificando con una breve explicación las razones por las cuales cada uno considera que es una problemática relevante en su entorno o porque es una solución adecuada a esa problemática.

Lo que se percibe es que las ideas propuestas para ambas secciones surgen de los protagonistas; son ellas y ellos los que piensan y realizan los dibujos sin aparente intervención de los talleristas, pero además son los que en sus propias palabras las exponen y justifican; el control temático y editorial lo ejercen los niños y las niñas, ellas y ellos deciden qué es lo que se debe decir y cómo y adicionalmente son los que hacen el registro audiovisual de las propuestas. Obviamente, se evidencia que los talleristas y el equipo técnico los rodea en el proceso de grabación, pero solo para organizar la logística y asegurar la calidad del registro, ante lo cual los niños y las niñas no se perciben incómodos porque son ellos y ellas las que usan las herramientas de registro.

Con lo anterior, al analizar si se produce un intercambio del control de la situación entre los que la proponen y los que la llevan a la práctica se puede argumentar que evidentemente se produce, y que la apropiación de la acción genera empoderamiento porque desarrolla en los protagonistas conciencia social del entorno y los activa como agentes de cambio.

En el proceso de entrevistas a los habitantes del barrio sí es clara la identificación del tallerista como iniciador de la acción, puesto que es quien les propone salir a la calle a desarrollar esta actividad. Pero el protagonismo es nuevamente asumido por los niños y las niñas de forma natural, produciéndose el intercambio del control de la situación de la misma forma que en las secciones antes analizadas. Son ellos y ellas las que desarrollan las entrevistas y además son los que hacen el registro audiovisual.

En el caso de las secciones donde se hacen los debates y las votaciones para elegir tanto la problemática a enfrentar como la posible solución, la situación percibida fue diferente. Aunque el tallerista es el que introduce la sección y plantea la misión, este sí tiene mayor participación y se percibe como el que dirige la acción. Al ser el moderador del debate ejerce control de la situación y no se produce un intercambio total del control de la misma a los niños y las niñas participantes. En este caso se podría afirmar que hay un control compartido, en los siguientes términos: el tallerista tiene un control operativo e instrumental al ser quien permite la participación en el debate y en la votación, y los niños y las niñas ejercen un control temático y deliberativo al ser quienes opinan y eligen.

En las secciones de “la peli” y la “acción para cambiar” el intercambio del control de la situación es notorio: en la primera, a sugerencia del tallerista, son los niños y las niñas quienes crean la historia y posteriormente la producen, siendo los actores y actrices de la misma, pero también como equipo realizador.

En esta parte, el making off de cómo los niños y las niñas producían su película no pudo quedar en el corte final del programa debido a los tiempos estándar de emisión que se debían respetar. Pero aún así se percibe que la historia es fruto de las ideas de las niñas y los niños y en la película resultante se describe cuáles son las acciones y actitudes que para ellas y ellos deben ser corregidas con el fin mejorar el problema de las basuras en su barrio. Tanto en la creación de la historia como en la producción de la película, la intervención de los talleristas y equipo técnico fue de apoyo y acompañamiento logístico, permitiendo que los protagonistas expresaran sus visiones de la problemática de manera libre y autónoma. Nuevamente el empoderamiento se evidenció porque organizaron una actividad creativa que dio a conocer su punto de vista sobre las causas del problema de las basuras en el sector, probando su conciencia social crítica y propositiva.

La sección de la “acción para cambiar”, que era la que representaba el logro de uno de los objetivos o misiones generales del programa y que debería comprobar uno de los objetivos de esta investigación en el producto

comunicativo, su empoderamiento social, se inicia con la elección de la solución a ejecutar de forma colectiva, se recuerda que consistió en la elaboración de unos avisos indicando los horarios de recolección de la basura para poner en los postes del barrio y además otros más pequeños con la misma información para entregárselos a los vecinos.

En esta situación narrativa el control siempre lo tuvieron los niños y las niñas; en esta ocasión no fue motivada o sugerida por los talleristas, porque fueron ellos y ellas quienes la habían propuesto. Posteriormente diseñaron una estrategia que dentro del programa se define como “el plan”, en la cual los talleristas, equipo técnico y de producción solo estuvieron acompañando y facilitando las orientaciones que los niños y las niñas decidían. No se produjo intercambio del control porque siempre fue liderada la actividad por los niños y las niñas y el resto de las personas se limitaron a actuar como facilitadores. Con lo cual en esta sección, decisiva tanto en lo narrativo como en lo investigativo, los resultados fueron los esperados. El empoderamiento social de los niños y las niñas se evidenció en todo el transcurso de esta secuencia y los adultos solo aparecen como acompañantes o como colaboradores en el logro de la misión.

7.2.3. Descripción de las interacciones de las niñas y los niños con los adultos, desde autoritarias a igualitarias. Tipos de participación

Para profundizar aun más en cómo se evidencia el empoderamiento social de los niños y las niñas cabe ahondar en la manera en que se interrelacionan con los adultos que aparecen en el producto comunicativo.

Como ya se indicó anteriormente se producen una serie de intercambios en el control de las situaciones sobre todo entre los talleristas y las niñas y niños protagonistas, pero ¿cómo se percibe este intercambio? ¿se evidencia qué es producido bajo presión o por el contrario es asumido por los niños y las niñas como una forma de alcanzar una misión propia? Recuérdese que para que estos intercambios del control de las situaciones es necesario que el iniciador de la acción quiera ceder el control y que el finalizador esté motivado y en capacidad asumirlo.

Con lo cual, se propone analizar si la forma en que interactúan los niños y niñas protagonistas con el resto de personajes participantes en el programa está determinada por una relación participativa igualitaria u horizontal o es autoritaria y vertical. En síntesis, se trata de describir cómo son las relaciones que se establecen entre los niños y las niñas con los adultos. Para ello es adecuado recordar que la propuesta general de la intervención sociocomunicativa planteaba que se realizara un programa de televisión donde los niños y las niñas participantes fueran coautores del material tanto conceptual como formal. Esta coautoría llevaba implícito el establecimiento de una relación entre niños, niñas y adultos donde la participación fuera igualitaria, de modo que desde el inicio se tenía la intención de permitir que los niños y niñas protagonistas tuvieran control de lo que se estaba produciendo, adaptando el esquema de producción a esta intención.

Aún así, en el análisis se debe confirmar si esta intención se evidencia en el producto comunicativo final, para lo cual se revisarán los momentos narrativos en los que se relacionan los niños y las niñas con los adultos.

Se podrían dividir los segmentos en los que las niñas y los niños interactúan con los adultos de la siguiente forma: 1) cuando se ven preparándose o realizando las grabaciones, donde los talleristas y el equipo técnico interactúa con los niños y las niñas; 2) cuando los niños y las niñas hacen las entrevistas a los vecinos del barrio; 3) cuando realizan los debates para elegir las propuestas donde los talleristas son los moderadores; 4) cuando los talleristas y el equipo de producción los entrevista, y 5) cuando realizan la acción para solucionar el problema acompañados por el equipo técnico y los talleristas. A continuación se analizará cada clase de segmento por separado.

- 1) Cuando se ven preparándose o realizando las grabaciones, se puede relacionar fácilmente con el making off del proceso de grabación del programa; son breves segmentos que se ubican sobre todo en las secciones donde los niños y las niñas presentan a cámara sus propuestas o cuando están entrevistando a algún vecino en la sección del “vox pop”. En estos momentos se puede percibir que los talleristas son los que están al frente de la parte logística y de organización, pero

permitiendo que sean las niñas y niños protagonistas los que estén al frente de la realización. Se puede afirmar que en estos segmentos es donde más se evidencia la coautoría del material, porque los talleristas y el equipo técnico organizan el rodaje pero son los niños y niñas los que están al frente de la producción y dirección del material; se evidencia que la participación es equilibrada y que cada uno hace su labor de forma coordinada. También se percibe que los adultos están alrededor de los niños y las niñas para asesorarlos pero sin invadir o imponer sus puntos de vista, facilitando el desempeño de los protagonistas de la narración.

- 2) Cuando los niños y las niñas hacen las entrevistas a los vecinos del barrio la relación que se establece es muy particular, porque su actitud ante las respuestas de los habitantes del barrio es de cuestionamiento y de cierta desconfianza. Esto se puede evidenciar en lo que una de las protagonistas comenta acerca de lo que más le había gustado de entrevistar a los vecinos del barrio:

Leidy: Lo que más me gustó fue entrevistar a las personas, que dijeran la verdad o la mentira. Porque ellas a veces dicen... mentira, porque ellas no quieren que les dé pena, entonces ellas dicen mentira, a veces que todos botan basura, pero la realidad ellos también botan basura²⁵

En este comentario se constata la prevención que tenían los niños y las niñas frente a las respuestas de los vecinos. Cuestionaban la veracidad de lo que respondían, con lo cual su propia ubicación frente a los vecinos no era de sumisión o de aceptación frente a lo que estos planteaban. La relación que se percibe establece una distancia frente a los vecinos, al ser reconocidos como posibles causantes del problema. En esta medida se podría afirmar que son los niños y las niñas al tener el control de la situación los que condicionan la participación conceptual de los vecinos, hacen filtro de su injerencia en las decisiones que ellos y ellas deben tomar más adelante en la narración.

²⁵ Este comentario lo realiza dentro del programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” al finalizar la sección “vox pop”, específicamente en el minuto 13’19”.

- 3) Cuando realizan los debates para elegir las propuestas donde los talleristas son los moderadores, los niños y las niñas responden a las indicaciones operativas de los talleristas. Se puede evidenciar que ellos y ellas respetan la función del moderador y la organización que este propone, pero como ya se describió antes el moderador también respeta las opiniones de las niñas y los niños y en ningún momento intenta presionar o manipular sus ideas, limitándose a conducir el debate para que se elija por una propuesta. Es más, en algún momento del debate acerca de la posible solución a implementar, algunos proponen que se pueda votar por dos propuestas y el tallerista accede a esta idea y se modifica la manera de elegir. Esta es la razón por la que al final son dos acciones las que se ponen en práctica: la estrategia con los avisos y la visita al presidente de la Junta de Acción Comunal. Con lo cual se percibe una relación igualitaria donde los adultos y los niños y niñas se respetan mutuamente como interlocutores y actores del debate.
- 4) La entrevista de los talleristas y el equipo de producción a los niños y a las niñas protagonistas del programa se planteó como una necesidad narrativa que tenía dos funciones: hacer clara la narración y conocer las opiniones de los niños y niñas acerca de los que sucedía. La primera respondía a la decisión por parte de la dirección del proyecto de que fueran los niños y niñas quienes guiaran al televidente acerca de lo que estaba sucediendo narrativamente y requirió la realización de estas entrevistas para que explicaran cada segmento y su objetivo. En estos segmentos la injerencia del tallerista director fue notoria y aunque no se les imponía un libreto, sí se les orientaba acerca de lo que debían decir, con lo cual la participación de los protagonistas en estos momentos estaba mediada decididamente por el requerimiento de la dirección del programa. Su participación conceptual estaba sesgada por las necesidades narrativas del formato.

La segunda función de las entrevistas era conocer lo que opinaban acerca de lo que ellos y ellas vivían dentro de la producción del programa y en medio de las acciones que realizaban en el mismo. Aquí la intervención de los talleristas era menor; las preguntas se hacían para dar a conocer a los televidentes lo que los protagonistas estaban

sintiendo y pensando en medio de la experiencia de realización. En esta medida los niños y niñas decían lo que querían sin ninguna intervención del tallerista más allá de formular la pregunta. Se percibió que deseaban participar opinando y lo asumieron como una parte importante de la experiencia de hacer un programa de televisión, hasta el punto de que el segundo día los niños y niñas que no habían sido entrevistados el primer día preguntaron a los talleristas fuera de cámaras cuándo iba a ser su turno; el no ser entrevistados lo percibían como una forma de discriminación. Obviamente todos tuvieron su turno para ser entrevistados y hasta algunos, los más empoderados de su rol como actores sociales y comunicadores, tuvieron la posibilidad de dar sus opiniones e ideas en varias ocasiones.

- 5) Cuando realizaron la acción para solucionar el problema acompañados por el equipo técnico y los talleristas, se pudo percibir que la relación entre adultos y niños y niñas fue armoniosa, teniendo en cuenta que los que dirigieron la actividad fueron los niños y las niñas. Los adultos no tenían el control, pero la relación era igualitaria en la medida en que los niños y las niñas aceptaban el acompañamiento de los talleristas y asumían que los podían ayudar en el logro de su objetivo. Como ya se anotó, es el nivel más alto de participación en la escala de Hart, al lograr entablar una relación participativa entre niños, niñas y adultos donde los primeros son los que proponen y lideran la situación. Los adultos tienen una función de acompañamiento y colaboración.

Con lo anterior se puede argumentar que las relaciones que se perciben en el producto comunicativo entre los adultos y los niños y niñas protagonistas son en su gran mayoría igualitarias y horizontales, presentándose desniveles generados por los requerimientos narrativos del formato. El empoderamiento social evidenciado es alto, teniendo su punto más destacado en la parte final del programa, cuando desarrollan la acción para motivar el cambio en su comunidad y su análisis posterior, donde opinan acerca del impacto de la misma, demostrando no solo un alto compromiso con su entorno sino también una posición crítica frente al alcance de su propuesta.

7.3. Quién comunica y cómo. Empoderamiento comunicativo a través del control de la información

A continuación se abordará el análisis del empoderamiento comunicativo, que a diferencia del anterior ya no se centra en identificar quién o quiénes controlan las acciones narrativas, sino que se orienta a determinar quién o quiénes controlan la información que se expone en el producto comunicativo y la manera en que esta se presenta. De acuerdo a lo que ya se ha descrito anteriormente, la intención es identificar quién genera la mediación comunicativa y posteriormente determinar si los niños y niñas han sido mediadores de la información, evidenciando su control y su empoderamiento comunicativo.

Aplicando lo propuesto en el capítulo de metodología, para desarrollar este análisis se planteó inicialmente ubicar los diferentes momentos donde se ofrece información dentro del producto comunicativo, acompañando esta ubicación con los actores que la dan a conocer y además identificando bajo los criterios editoriales de quién se produce esta información, clasificando con estas premisas los diferentes niveles de empoderamiento comunicativo de la siguiente forma: a) bajo nivel, cuando los niños y las niñas presentan información en la que no tienen ninguna mediación, son simples personajes que representan un rol predeterminado por otros; b) nivel intermedio, cuando presentan información en la que su injerencia en la elección, producción y presentación de la misma es compartida con otros, y c) nivel alto, cuando la información es elegida, producida y presentada con total autonomía por las niñas y los niños protagonistas.

La primera información que se ofrece en el producto comunicativo es la que permite identificar a los protagonistas de la historia, revelando algunos detalles de sus gustos e intereses al dar a conocer que les gusta y que no les gusta hacer. Al ser una entrevista guiada por el equipo de producción del programa, se puede identificar que el criterio editorial lo determinan los adultos entrevistadores, con el enfoque que le dan a sus preguntas y la forma en que deciden hacer la entrevista (los protagonistas por parejas caminan por las calles de su barrio mientras van hablando). Pero el contenido de la información

y la manera de expresarla es autoría de los niños y las niñas. Son los protagonistas los que deciden qué contar y cómo contarlos.

Por lo tanto se puede argumentar que en la presentación de los personajes el nivel de empoderamiento comunicativo de los niños y las niñas es intermedio, debido a que no tienen el control editorial del contenido, pero sí lo producen de acuerdo a las visiones que tienen de sí mismos. Son ellas y ellos los que deciden que visibilizar de sus propias vidas y formas de pensar.

El siguiente segmento que brinda otra clase de información es la presentación de la misión general del programa. Este momento narrativo era vital para el adecuado desarrollo de la historia. Si no se tenía clara la misión de la narración, perdería interés y generaría confusión para el televidente. Identificar de manera clara y llamativa hacia dónde va la historia es algo fundamental en toda narración. Por lo tanto, en este punto el director del programa decidió hacer un pequeño libreto para que cada niña o niño dijera una parte; fue una especie de collage de personajes, con una edición de cortes rápidos y aceleraciones de la imagen.

Por tanto, en esta presentación de la misión general del programa, en términos de empoderamiento comunicativo para las niñas y los niños el nivel fue bajo, ya que no tuvieron mayor intervención que la de literalmente actuar un libreto determinado por el director. Las necesidades narrativas del formato en este punto nuevamente condicionaron sus posibilidades de participación en la elección, producción y presentación de la información.

Otra clase de informaciones que se dan en el producto comunicativo son las diferentes entrevistas que se les hacen a los niños y a las niñas protagonistas, cuyo objetivo era permitir que ellas y ellos fueran los que dieran a conocer lo que estaba sucediendo. La intención era que tuvieran mayor control de la información al ser los que explicaban lo que sucedía. Pero lo que se evidencia es que están respondiendo preguntas de un entrevistador, con lo cual sucede algo similar que en el segmento de presentación de los protagonistas, debido a que, con las preguntas el entrevistador tiene el control editorial, sumándose el hecho de que las respuestas debían ser muy descriptivas de lo que estaba sucediendo, con lo cual se evidencia una alta intervención del entrevistador y

posteriormente del editor para obtener las descripciones más precisas ordenando de la manera más adecuada para la narración el contenido de las respuestas de los niños y las niñas.

Por lo tanto el nivel de empoderamiento comunicativo de los niños y las niñas en estos segmentos es bajo; la intención inicial de otorgarles mayor control de la información no resultó como se esperaba. Lo que se percibe es que están respondiendo de acuerdo a unas indicaciones precisas del entrevistador para que la narración fuera clara. A esto hay que agregar algo que ya se mencionó en el capítulo anterior y es que fue necesario trabajar con las niñas y los niños previamente las respuestas, porque cuando se les pedía que explicaran lo que estaba sucediendo eran muy generales o dispersos en sus descripciones.

La sección de “la peli” ofrece otra clase de información, con unas características muy diferentes a las mencionadas hasta ahora. Esta sección es una creación audiovisual generada por las niñas y niños protagonistas, donde el control de la información ofrecida es de su total autoría. Es la sección que muestra de forma audiovisual la historia creada por los niños y las niñas en la actividad denominada “licuadora de ideas”. Las niñas y los niños son quienes tienen aquí el control editorial y además son los que deciden qué clase de elementos narrativos son los que se ponen en juego y cómo expresarlos.

El resultado en términos de empoderamiento comunicativo es alto, porque es evidente que es su creación audiovisual, es narrada con sus propias palabras y describe las acciones que para ellos y ellas eran necesarias contar. Decidieron de forma autónoma qué clase de información daban a conocer y el tratamiento narrativo que querían aplicarle.

Otros segmentos donde se presenta información diferente son los momentos en los que los niños y las niñas frente a cámara dan a conocer sus propuestas tanto para identificar la problemática del barrio como su posible solución. En esta clase de segmentos la información es generada con total control de los niños y las niñas y, por tanto, su empoderamiento comunicativo es alto. Con un elemento particular, y es que en estos casos se produce de forma individual: cada niña y niño por separado selecciona qué clase de información va a ofrecer y la justificación de su elección la realiza de forma individual.

En estas presentaciones se percibe a cada uno como comunicador de su realidad, que frente a cámara elige una temática particular desde su propia visión, se convierten en mediadores comunicacionales de sus entornos, haciendo énfasis en lo que para cada uno es importante resaltar.

En los debates que se presentan en las dos secciones de “votación” en las que se elige la problemática y la posterior solución, se puede afirmar que la información ofrecida es mediada en su gran mayoría por los niños y las niñas. Aunque en ambos casos un tallerista introduce la sección explicando lo que va a suceder, el resto de la información es producida por lo que las niñas y los niños opinan. La función de moderación del debate por parte del tallerista no influye en el tipo de información que se produce, y su labor ni condiciona ni modifica conceptualmente la información que aportan los niños y las niñas con sus opiniones. Tal vez formalmente sí la afecta, en el sentido de que el tallerista es el que organiza la actividad y es el que permite el uso de la palabra, pero su injerencia no es notoria y por lo tanto se puede decir que el control editorial y de producción de la información es manejado por los niños y las niñas.

Se evidencia una diferencia importante entre las secciones de presentación a cámara de las propuestas individuales y los debates de votación, en relación al grado de conciencia de su función de comunicadores mediadores y por ende la conciencia de su empoderamiento comunicativo, que se puede percibir en cada segmento. Mientras que en los debates y posterior votación los niños y las niñas son los que ejercen el control de la información a través de sus opiniones y elecciones, su conciencia de que la información que están generando es producida y manejada por ellos y ellas es mucho menor que el grado de conciencia de su función como comunicadores mediadores que se evidencia en las presentaciones a cámara dando a conocer sus ideas. En otras palabras, el ponerse frente a la cámara para explicar sus propuestas personales los hace conscientes de su rol como comunicadores. Por lo tanto, aunque el nivel de empoderamiento comunicativo es alto en los segmentos de debate y votación, es evidente que en las presentaciones el grado de conciencia de su mediación comunicativa es aún mayor.

Otra sección donde se revela su conciencia como comunicadores es en la denominada “vox pop”, cuando salen a la calle a entrevistar a las personas del barrio. En esta ocasión son los niños y las niñas quienes determinan la orientación de las respuestas teniendo el control editorial de la información producida por los habitantes del sector. Por ello, aunque el control de la información es compartido con los vecinos debido a que son ellos los que generan la información a través de sus respuestas, el tener el control operativo de las entrevistas les genera conciencia de su rol como comunicadores. Se puede evidenciar su alto nivel de empoderamiento comunicativo al asumirse como *periodistas* que cuestionan a las personas acerca de sus costumbres y actitudes frente a la problemática de las basuras en el barrio; no solo les preguntan sino que los confrontan con el problema.

Una mención aparte la merece la sección “acción para cambiar”, en la que se pone en práctica la propuesta de solución al problema de las basuras que arrojan a la calle los habitantes del barrio. Como ya se describió anteriormente, este es el segmento que revela el máximo grado de empoderamiento social, pero en lo referente al empoderamiento comunicativo se puede afirmar lo siguiente. En la parte de la acción que comprende la entrevista al presidente de la Junta de Acción Comunal, se percibe su empoderamiento comunicativo al ser nuevamente los controladores de la información desde lo editorial a través de las preguntas que plantearon, con las que principalmente buscaban lo mismo que con los habitantes del barrio en la sección del “vox pop”, es decir, cuestionar la posición del presidente frente a la problemática de las basuras en el barrio y su posible injerencia en los horarios de recolección. Su rol como comunicadores que cuestionan y confrontan a los involucrados en la problemática es notoria.

En la parte de la acción que comprendía la puesta de los avisos en los postes y la entrega de los más pequeños a las personas del barrio se puede evidenciar que la información producida tiene una particularidad en relación con el resto del programa y es que es más de tipo visual. En esta medida, aunque es producida por los niños y las niñas y la injerencia de los adultos es baja, el hecho de que ellos y ellas lideren la situación y la información resultante sea

producto de estas acciones es compleja la detección de su empoderamiento comunicativo.

Pero donde sí se puede identificar es en el recorrido que se hace un día después de implementar la acción, donde los niños y las niñas son entrevistados por los talleristas acerca del impacto que tuvo la acción. En este segmento las preguntas las realiza una de las talleristas que hace el recorrido con ellos y ellas, con lo cual nuevamente se percibe que el control editorial es de los adultos talleristas; pero a diferencia de las otras entrevistas, que tenían más una función de clarificación narrativa de la historia, en este caso buscan que las niñas y los niños dieran su opinión acerca de lo que sentían y pensaban en ese momento. En esta medida estaban más cercanas a los segmentos de debate y su rol era más de permitir que los niños y las niñas dieran su punto de vista, por lo tanto el nivel de empoderamiento comunicativo en toda esta sección es variado, pasa de un empoderamiento alto en la entrevista con el presidente de la Junta de Acción Comunal, luego por uno difuso en la parte de la puesta y entrega de los avisos, hasta terminar en un nivel intermedio donde los talleristas les preguntan acerca de los resultados de la acción para el cambio.

Para finalizar este análisis es interesante mencionar los aportes que hacen dos niños y niñas a cámara en el cierre del programa de televisión invitando a otros niños a que se empoderen. Obviamente no usan específicamente esta palabra, pero sí motivan a que los televidentes pongan en práctica experiencias como las que ellos y ellas vivieron. Nuevamente esto fue una sugerencia del director para que dijeran lo que quisieran a los niños y niñas espectadores, resultando un material muy interesante porque de forma espontánea ellos evidencian el potencial que tuvo la intervención sociocomunicativa en ellos y ellas. Un ejemplo se transcribe a continuación:

Karol: Yo quiero que los niños que vean este programa, pues... que sigan nuestra idea e iniciativa. Que con cualquier cámara de fotos pueden hacer una película, pueden ser unos afiches o ... mandarle un mensaje a las personas

La información que dan a conocer permite argumentar que su empoderamiento comunicativo se manifiesta en la importancia que le dan al uso de los medios

de comunicación para proponer y poner en práctica ideas que desde la niñez puedan impactar positivamente a sus comunidades.

7.3.1. Análisis de las temáticas que los niños y niñas visibilizan

Para completar el análisis del empoderamiento comunicativo de las niñas y los niños que se percibe en el producto comunicativo resultante de la intervención que sirve de insumo para esta investigación, se propone ahora hacer un abordaje crítico a las diferentes temáticas que los niños y las niñas plantearon en el programa de televisión. Para este objetivo es necesario retomar lo ya expuesto sobre las características de la mediación comunicativa.

La mediación en la comunicación se manifiesta en las decisiones que toma el comunicador en relación con la información que ofrece y con la manera en que la presenta. Avanzando un poco más se puede afirmar entonces que la mediación tiene dos dimensiones: elegir la información que se quiere dar a conocer y el tratamiento que se le da a esa información. Por lo tanto, el análisis de la mediación debe orientarse a identificar qué temas se visibilizan y cómo.

Llevando esta propuesta teórica y metodológica al análisis de este producto comunicativo se tiene como premisa lo siguiente: al empoderar comunicativamente a las niñas y a los niños que participaron en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” ¿qué temáticas decidieron visibilizar? y ¿cómo las presentaron? En síntesis, investigar cuando tienen el control de la información qué decisiones toman para hablar acerca de las situaciones que les afectan y de las soluciones que desde sus capacidades emocionales y cognitivas surgen para cambiar estas situaciones.

Para iniciar este análisis de las temáticas expuestas por los niños y las niñas en el producto comunicativo es necesario aclarar que desde el diseño previo a la realización de la intervención sociocomunicativa, se contemplaba permitir que los protagonistas del programa pudieran decidir qué contar y cómo contarlos. De ahí que la estructura general del relato solo planteaba unas secciones con unos objetivos a desarrollar, pero no poseía propuestas temáticas. Era una estructura con segmentos que debían ser llenados de contenido por las propuestas y acciones que los niños y las niñas decidieran en el desarrollo de la producción del programa de televisión.

Es por esto que todo el esquema de producción se configuró de acuerdo a esta premisa. Tanto en el proceso de grabación como en el de posproducción las propuestas temáticas de los niños y las niñas fueron respetadas y se procuró por todos los medios no trastocar el sentido y forma en las que fueron presentadas. Aún así, como ya se ha hecho evidente, el formato televisivo condicionó la narración y no todo lo que se realizó en las grabaciones aparece en el producto final y adicionalmente el trabajo de posproducción influye en la forma en que se presentan los temas. La variación de encuadres, la música y el montaje son elementos que inciden, sobre todo en la presentación de las temáticas. En este análisis se tendrá también esta injerencia en cuenta.

7.3.1.1. Descripción de las temáticas propuestas por los niños y las niñas. Problemáticas y soluciones

En el programa de televisión se pueden ubicar claramente dos segmentos donde los niños y las niñas al convertirse en mediadores comunicativos empoderados, deciden visibilizar unas temáticas, que tienen dos énfasis diferentes pero complementarios; por un lado las problemáticas que les afectan y por el otro las ideas que exponen para intentar solucionarlas. Estos momentos están enmarcados dentro de las presentaciones a cámara, donde cada uno da a conocer sus dibujos y explica brevemente las razones de su decisión. A continuación revisaremos tanto las temáticas que surgieron en las presentaciones de las problemáticas como las que luego se expusieron para las soluciones.

Las temáticas que las niñas y los niños decidieron visibilizar estuvieron divididas de acuerdo a como ellos y ellas percibían la afectación: mientras unos identificaban problemas que afectaban a la comunidad en general, otros optaban por los que les repercutían más directamente, haciendo mención a lo que sucedía en su cuadra o calle. Las temáticas presentadas se pueden clasificar de la siguiente manera:

El tema de las basuras y la contaminación del medio ambiente fue presentado como el más relevante, por 6 de los 8 protagonistas. Solo Paola de 11 años y Paula de 9 años presentaron temas diferentes, la primera expuso la problemática de las fiestas ruidosas que unos vecinos de su calle realizan y la

segunda destacó el consumo de sustancias alucinógenas como el más problemático de su entorno. Adicionalmente, Johan mencionó varios a la vez, dentro de los que incluyó las fiestas ruidosas, los robos, los graffitis en las casas y también las basuras.

Como se evidencia, para la mayoría resultó que el problema de las basuras y la contaminación del medio ambiente era el más relevante e intentando desvelar las posibles razones de esta elección temática por la mayoría de los niños y niñas, se pueden dar varias razones. Primeramente, que es evidente al recorrer el barrio que este problema es notorio y su posible elección podía pensarse como obvia. Pero además se pudo presentar la posibilidad de que al trabajar en una misma mesa los niños y niñas se hubieran *contaminado* temáticamente y por otro lado está el hecho de que ellas y ellos, al saber que debían seleccionar una problemática a la que posteriormente debían idear una solución, seleccionaron la que consideraban era la que más posibilidades de acción les permitía. Como ya se evidenció anteriormente, las niñas y los niños eran conscientes de su ubicación social y de las capacidades y posibilidades para afectar su entorno.

En relación a las exposiciones de las soluciones que se propusieron una vez elegido el tema de las basuras como el problema a solucionar, las ideas planteadas evidencian en general un tema interesante que precisamente revela lo que para ellos y ellas puede ser la comunicación como herramienta que contribuye al cambio social. Para explicar mejor este análisis se revisarán las ideas propuestas en este segmento del programa.

Las propuestas giraron en torno a las siguientes acciones para solucionar el problema de las basuras: hacer unos avisos para pegar en los postes, hacer unos horarios para entregárselo a las personas, hacer una campaña o marcha para que las personas que la vieran se motivaran para no arrojar basura a la calle, entregarle a las personas y hablar con el presidente de la Junta de Acción Comunal para que cambie los horarios de recolección de las basuras.

Como se puede evidenciar, la mayoría de las propuestas planteaban el uso de una estrategia comunicativa para motivar el cambio en las personas; únicamente la acción de ir hablar con el presidente de la Junta estaba

orientada a generar el cambio desde una acción de tipo institucional. Para la mayoría era claro que el cambio debía motivarse por medio de una herramienta comunicativa, ya fueran los avisos o la campaña o la marcha por el barrio. Con lo cual se puede asumir que los niños y las niñas reconocen el tema de la comunicación como herramienta de motivación para el cambio social importante y de la cual pueden hacer uso.

Una vez identificadas las temáticas que los protagonistas decidieron visibilizar, veremos cómo se manejaron estas temáticas dentro del programa de televisión, revisando el tratamiento que le dieron las niñas y los niños.

7.3.1.2. Cómo se manejaron las temáticas. Visibilización y tratamiento

Para determinar el manejo de las temáticas que los protagonistas determinaron como relevantes se plantea la siguiente estrategia de análisis, inicialmente se identifican los segmentos en los que los niños y las niñas deciden o seleccionan las temáticas, que claramente son los momentos de los debates en los que se vota por una de las propuestas. En estos se puede identificar qué temáticas decidieron que debían ser visibilizadas y cuáles debían dejarse de lado, describiendo las justificaciones para estas decisiones. Algo similar al análisis de un consejo editorial de cualquier medio masivo.

Adicionalmente, para la temática más relevante, que ya fue determinada como el problema de las basuras en el barrio, se identificarán los conceptos o palabras con los que la relacionan los niños y las niñas, para desvelar de esta forma cuál es el tratamiento que les dan.

Para empezar se analizará el segmento donde los niños y las niñas opinan dentro del debate acerca de las propuestas del problema a solucionar. En esta sección del programa solo Johan defendió la elección de otra problemática diferente a la contaminación del medio ambiente; él propuso la drogadicción, aunque en su propia justificación reconoce que era difícil darle una solución a este problema. El resto de los niños y niñas dio relevancia al tema de la contaminación, argumentando su elección con dos razones claras, a saber:

La primera estaba relacionada con la visión compartida de que la contaminación puede acabar con los elementos que necesita el ser humano para sobrevivir y al dejar avanzar la contaminación el planeta dejaría de existir tal como lo conocemos, poniendo en riesgo la supervivencia de las personas. La segunda es planteada por Paula cuando justifica esta elección por ser la *más fácil* para ellos y ellas. Como ya se indicó, este argumento evidencia la conciencia de los niños y niñas participantes de la experiencia de su ubicación como agentes sociales; son conscientes de sus capacidades y de las posibilidades de acción que el entorno les ofrece.

En el segundo debate, en el que deciden por la posible solución a la problemática de las basuras se presenta un hecho narrativo inesperado que hace que una propuesta que aparentemente era muy complicada de llevar a cabo cobrara interés por los niños y las niñas. En la sección anterior Santiago había propuesto que fueran a preguntarle al presidente si podía cambiar los horarios de recolección de las basuras en el barrio, pero en medio del debate él aclara que no era al presidente del país sino al del barrio, o sea al presidente de la Junta de Acción Comunal. Ante esta aclaración, esta idea cobró fuerza y terminó siendo seleccionada, junto a la propuesta de los avisos, para llevar a la práctica.

Con este giro narrativo se evidencia nuevamente que los niños y las niñas decidían qué temas o ideas eran adecuadas teniendo presente sus posibilidades como agentes sociales. La entrevista al presidente pasó de ser una propuesta inviable a tener gran interés y por lo tanto visibilidad, gracias a la oportuna aclaración de Santiago.

Por último se analiza el tratamiento de la temática más visibilizada por el grupo de protagonistas dentro del programa de televisión. Como ya se indicó, se revisaron los conceptos o ideas que acompañaron al tema de las basuras y la contaminación en las opiniones, debates y entrevistas que tuvieron los niños y las niñas.

La idea que más acompañó el tema de las basuras y la contaminación fue la noción de que era un tema que no concernía al barrio sino a todo el planeta, son varios los argumentos que manifiestan la necesidad de cuidar el medio

ambiente como una exigencia para cuidar el planeta. No es un problema local sino que es una problemática mundial.

El otro concepto que se liga al tema de la contaminación de las basuras es que su avance pone en riesgo la vida de las personas al afectar de forma nociva las fuentes hídricas y el aire.

Adicionalmente se plantea como causante de este problema a *la gente*; es recurrente en varios momentos del programa el señalamiento a las personas en general del problema de la contaminación debido a que arrojan basuras de forma indiscriminada.

En la sección de “la peli” es interesante la forma en que los niños y las niñas finalizan la historia, en la que un niño que llega al barrio arrojaba cada vez más basura a la calle. La solución que describen en esta historia creada por ellos y ellas es que los habitantes se van del barrio, prefieren irse en vez de intentar convencer al niño contaminador de que sus acciones eran inadecuadas. Esto puede entenderse como la forma habitual en que se manejan los conflictos en el barrio, alejándose de estos o ignorándolos.

Para concluir este análisis del manejo de la temática principal por parte de los niños y las niñas, se puede resumir diciendo que la visibilización temática estuvo determinada por la notoriedad del problema percibido por ellos y ellas, pero además por la viabilidad evidenciaron para poner en práctica una posible solución. Identificaron esta problemática como la que les permitía implementar una solución que pudieran realizar. Además el tratamiento que le dieron estaba orientado a resaltar su impacto negativo a nivel mundial y al riesgo que representa para supervivencia a futuro de todas las personas.

7.3.1.3. Cómo incidieron los condicionantes narrativos. La intervención de los adultos

Como se indicó al inicio de este aparte del análisis del manejo y el tratamiento de las temáticas que las niñas y los niños expusieron, los condicionantes que el formato televisivo generó, sobre todo en el tratamiento formal de cómo fueron presentadas estas temáticas, debe ser tenido en cuenta. Por lo tanto a

continuación se describirán algunos elementos formales que pudieron incidir en la forma en que fueron expuestas las temáticas condicionando su tratamiento.

Empezar por aclarar que aunque ninguna de las propuestas de las niñas o los niños fue quitada en el corte final del programa, en el proceso de edición sí se seleccionaron los apartes más representativos de cada presentación. No se dejaron completos porque eran muy extensos y con esto se superaban los tiempos máximos de emisión por televisión en Colombia para una programa de este tipo.

Lo mismo se debió hacer en los segmentos de los debates, donde se debió reducir su duración y por lo tanto algunos comentarios de los niños y las niñas fueron recortadas, aunque se conservó lo más relevante de cada uno.

Otra parte que no pudo quedar en el producto final fue la actividad de la “licuadora de ideas”, con lo cual la evidencia de la producción temática de la sección de “la peli” se pudo ver diezmada debido a que no se muestra el proceso de creación de la historia.

Todos estos condicionantes fueron causados en gran medida por la decisión del equipo de producción de realizar el proyecto con un número de niños y niñas superior al que estaba inicialmente planteado. Se recuerda que en el diseño original se estipulaba trabajar solo con 6 niños y niñas, pero debido a que en el proceso de selección los 8 que se presentaron resultaron ser idóneos, se asumió el reto narrativo e investigativo de hacerlo con los 8. Lo cual generó esta clase de decisiones antes mencionadas al tener demasiado material para montar el programa.

Aún así se considera que el producto comunicativo resultante respeta la intención general de la intervención y de la investigación en general de permitir que las niñas y los niños participantes pudieran reconocerse como ciudadanos participativos y empoderados social y comunicativamente.

El programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” evidenció en todo el análisis desarrollado que la participación y el empoderamiento de los niños y niñas involucrados en la experiencia fue notorio. También que es posible realizar un producto televisivo para la niñez producido bajo el esquema de la

comunicación participativa manteniendo los estándares de calidad y sobre todo haciendo que la televisión colombiana empiece a tener propuestas participativas de producción que permitan reconocer en este medio de comunicación, no solo como una industria de entretenimiento sino también como una herramienta para la transformación social.

CAPÍTULO 8

OBJETIVO ESPECÍFICO 3. EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y EL EMPODERAMIENTO

8.1. Introducción

El presente capítulo se configura en torno a dos objetivos. El primero, dar cuenta de la evaluación del impacto de los ejes de sistematización que orientaron la intervención sociocomunicativa y que a su vez conforman los dos conceptos fundamentales a evaluar dentro de toda investigación, que son la participación y el empoderamiento percibidos en los niños y las niñas durante el desarrollo de la experiencia.

El segundo, determinar el nivel de impacto de los mismos ejes de sistematización o de investigación, pero un año después de finalizada la intervención; con la intención de constatar a medio plazo cuáles son las percepciones que las niñas y los niños tienen en torno a la participación y el empoderamiento.

Para la primera parte de la evaluación se debe tener como referencia la reconstrucción de la experiencia que se desarrolló en el Capítulo 6, porque de acuerdo a la organización de las actividades descritas en ese capítulo se estructuró el esquema de análisis de esta primera parte.

Por su parte, la segunda parte de este capítulo se plantea como una reflexión crítica que tiene como sustento la reflexión que las niñas y los niños realizaron un año después. Son ellas y ellos, de acuerdo a lo expresado en unas entrevistas individuales y lo que opinaron en un grupo de discusión, los que aportan el insumo de análisis sobre los posibles cambios que se presentaron un año después, en relación a su percepción del empoderamiento que conservan tanto individual como comunitario y además sobre cómo ha sido su

evolución. Adicionalmente se realizaron entrevistas individuales a los padres para poder reafirmar o no algunos de los conceptos o percepciones expresados por los niños y las niñas.

Por último mencionar que en ambos análisis se tendrá como referente una comparación entre la situación previa a la experiencia y la evidenciada al terminar la intervención.

Para dar inicio a la primera parte de la evaluación que da cuenta de los niveles de participación y empoderamiento evidenciados durante la intervención, se considera importante primero hacer una breve evaluación de los insumos que fueron utilizados en esta evaluación.

8.1.1. Evaluación de los materiales de registro generados dentro de la experiencia

Para presentar los resultados que dan cuenta de cómo y en que niveles se presentó la participación y el empoderamiento de los niños y las niñas dentro de la intervención comunicativa es necesario primero describir la efectividad y utilidad de los diferentes tipos de materiales que se generaron durante toda la experiencia.

Como ya se ha mencionado se generaron registros de entrevistas individuales, de grupos de discusión, material gráfico, textual, audiovisual y además los cuadernos de campo que elaboraron dos de los talleristas. Una vez finalizada la experiencia y se dio inicio al ordenamiento y análisis del material, se pudo constatar varios elementos que en algunos casos dificultaron y en otras facilitaron la evaluación de los dos ejes de sistematización ya referidos.

Inicialmente las entrevistas individuales que se realizaron con los niños y las niñas, como ya se había mencionado en algunos apartados de la descripción de la experiencia, en términos generales no tuvieron la efectividad deseada. Con los niños y niñas de menos edad fue complejo porque no se logró que expresaran sus ideas de manera fluida; generaban respuestas muy cortas y básicas y algunas preguntas no eran entendidas correctamente, se requería un trabajo de ejemplificación o contextualización de las preguntas que condicionaba sus respuestas de manera notoria. A su vez, con las niñas y los

niños de mayor edad las respuestas eran políticamente correctas, no tenían la naturalidad de los más pequeños y asumían una pose de personas con un discurso más elaborado. Esto pudo deberse a que las situaciones en las que se desarrollaron estas entrevistas no fueron las adecuadas; el que se estuviera grabando en audio o en video pudo haber influido en sus respuestas al sentirse comprometidos con lo que decían. Otro elemento que pudo influir es que al sentirse solos fuera del grupo perdían la confianza; esto se menciona porque en los grupos de discusión y en los debates de votación para el programa de televisión sus respuestas y aportes eran radicalmente diferentes.

En relación al material textual sucedió algo similar, porque no generó un volumen importante de datos. En la mayoría de los casos los cuadernos que se les brindó para que escribieran sus opiniones acerca de cada actividad no fueron usados adecuadamente. Aunque después de cada actividad se les motivaba para que escribieran, en algunos casos no anotaron nada, en otros hacían dibujos de cosas que no tenían nada que ver con la experiencia, o sus comentarios eran muy cortos y sin gran desarrollo de ideas. Esto pudo deberse a muchos factores externos a la experiencia, como por ejemplo la falta de habilidades de redacción, que no los motivaba a escribir. También pudo influir el hecho de que sintieran que esta clase de labor se asemejaba a lo que deben hacer en la escuela y por lo tanto no les gustaba, era como si debieran que hacer una tarea. O simplemente que quisieran guardar el cuaderno para usarlo en sus estudios, como uno de ellos respondió en la entrevista que se le hizo un año después. Afortunadamente dos de las niñas participantes, las de mayor edad, sí se sintieron motivadas y sus cuadernos sí contribuyeron efectivamente al análisis de la experiencia.

En cuanto a los materiales gráficos, los dibujos que hicieron sí fueron usados efectivamente en el análisis de la intervención, como también en la contextualización de los temas y problemáticas que para ellos y ellas son importantes de su entorno cercano, además dieron luces acerca de cómo es su cotidianidad y sus rutinas.

Pero los dos procesos de registro de la experiencia que fueron más efectivos fueron los grupos de discusión y las grabaciones de video. En relación a los

grupos de discusión se comprobó que fueron idóneos para obtener las opiniones de los niños y niñas participantes; sus respuestas fueron más naturales y aunque en algunos casos se contaminaban de las opiniones de los demás, se logró usar este material para dar cuenta de sus percepciones acerca de los ejes de sistematización y además fueron muy efectivos en los debates que se desarrollaron para el programa de televisión. Esto puede deberse a que al estar con sus pares sentían mayor confianza y además se sentían motivados a tener que dar su punto de vista para no quedar excluidos del grupo.

En relación a las grabaciones de video, fueron fundamentales para poder evidenciar las opiniones, las expresiones, las actitudes y las acciones que los niños y las niñas desarrollaron dentro de la intervención. Resultó el material principal de análisis y suplió en gran medida la imposibilidad que se dio al no obtener entrevistas adecuadas sobre lo que los niños y niñas estaban pensando y sintiendo en medio de la experiencia al poder revisar sus actitudes y conductas en medio de las actividades. Dentro del dispositivo metodológico para esta clase de intervención, el registro en video se convirtió en el proceso de análisis fundamental, en una herramienta útil que permitió dar cuenta de la recuperación de lo vivido y de la evaluación de la experiencia como motivadora de participación y empoderamiento en la niñez.

8.2. Evaluación de la intervención sociocomunicativa como generadora de participación en las niñas y los niños

Para iniciar la evaluación de la participación de los niños y las niñas que estuvieron involucrados en el proyecto “Chicos, Cámara, Acción” se debe primero aclarar que la intervención estaba diseñada para que en cada actividad se generaran espacios para la participación de los niños y niñas, pero es evidente que esta no se dio en la práctica de la misma manera y con la misma intensidad en todas las actividades desarrolladas. Con lo cual lo importante de los resultados no es solo anotar si se dio o no la participación de la niñez en la experiencia, sino cómo y por qué se dio así, y de esta manera ofrecer resultados que tengan valor investigativo y aporten a la evaluación del impacto de la experiencia y de los objetivos generales de la tesis. Adicionalmente se

hará una evaluación general del proceso de desarrollo de la participación de los niños y las niñas haciendo una comparación reflexiva entre la situación inicial antes de la intervención y la situación al final de la misma.

Esta evaluación se realizó tomando como referencia la escala de participación de la niñez desarrollada por Hart (1993) y como criterios moduladores de la participación los sugeridos por Trilla y Novella (2001). Por lo tanto los resultados que se presentaran a continuación están estructurados de la siguiente forma. Las diferentes actividades que formaron parte de la experiencia se ubicarán de acuerdo a cada uno de los niveles de la escala de Hart, dando cuenta del porqué de esa ubicación y de cómo se caracterizó la participación de los niños y las niñas, teniendo como referencia los criterios moduladores de la participación de Trilla y Novella (implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad).

Se describirán nuevamente de forma breve estos criterios moduladores para que facilite la comprensión de la clasificación de los resultados de la participación que se exponen más adelante. 1) La implicación es el grado de interés o afectación que el participante tiene; representa su dimensión emotiva y forma parte de la motivación para ser parte de la actividad; 2) como su nombre indica, la modulación o conciencia es el grado de conciencia que tiene el participante sobre los objetivos de la actividad de acuerdo a la cantidad y calidad de la información que tiene de la misma; 3) la capacidad de decisión es el nivel de intervención que tiene el participante sobre la actividad y si es tenida en cuenta su opinión, y finalmente, 4) el compromiso o responsabilidad obedece al grado de compromiso que la actividad genera en el participante y, en consecuencia, la responsabilidad que resulta de esto.

La combinación de los niveles de Hart con los criterios moduladores de Trilla y Novella permiten que dentro de cada nivel se puedan detallar los diferentes grados o matices que hicieron particular la participación de los niños y las niñas en las diversas situaciones que se presentaron, logrando con esto detectar qué caracterizó su participación en cada actividad.

Otro elemento a tener en cuenta es que se considera que toda la participación de los niños y las niñas que se dio durante la intervención corresponde al

segmento designado por Hart como participación genuina, dentro del cual existen varios niveles que se detallarán a continuación ubicando, de acuerdo al análisis de la sistematización de la experiencia, las actividades correspondientes a cada nivel y haciendo las correspondientes sustentaciones del porque de su ubicación ahí y el porqué se dio de esa manera.

8.2.1. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘asignado pero informado’

Es de recordar que este es el cuarto nivel de participación según Hart y reconoce que los niños y las niñas entienden los objetivos de la actividad y saben quién y por qué tomó las decisiones sobre su participación. Tienen un rol significativo y actúan de manera voluntaria.

Dentro de este nivel se ubican las actividades que se desarrollaron con los niños y las niñas donde se les pidió que realizaran puestas en escena para el programa de televisión. No fueron las que ellos y ellas crearon dentro de la actividad de “la peli”, sino las que solicitó el talleristas director del programa para que la narración televisiva del producto final fuera lógica y fluida. Por ejemplo, la grabación en la que se les pidió que actuaran como si ellos y ellas hubieran sido los que habían hecho el pedido de los afiches, cuando en realidad lo había hecho el equipo de producción días antes, o también la presentación general del programa.

En esta clase de actividades su grado de implicación fue alto; les gustaba ser actores y entre ellos y ellas ensayaban, les producía emoción y nerviosismo como afirmó Leidy en uno de los grupos de discusión, y les divertía cada vez que se debía repetir la toma. En relación a la modulación/conciencia se les informó de por qué se necesitaba esta clase de grabaciones y por lo tanto tenían claro el objetivo de las mismas. En cuanto a la capacidad de decisión era baja, debían seguir las indicaciones del director y del camarógrafo y por lo tanto su injerencia en el desarrollo de estas acciones era reducida. El compromiso era alto, al entender que el objetivo era lograr que la narración televisiva fuera coherente para los futuros espectadores. Ellos y ellas tenían claro que eran los protagonistas del producto y por lo tanto estaban comprometidos con la calidad televisiva.

Como ya se explicó esta clase de situaciones fueron necesarias debido a los condicionantes de producción y de logística del programa de televisión, al no poderse grabar entre semana con los niños y las niñas se debió proceder a contratar la elaboración de los avisos sin su presencia, pero esto tenía implicaciones narrativas que se debieron solventar con esta clase de puestas en escena.

8.2.2. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘consultado e informado’

Este es el nivel quinto de participación y está enmarcado en actividades donde los adultos son los que crean y dirigen la situación, pero permiten la participación de los niños y las niñas de manera activa, debido a que ellos y ellas entienden el proceso y sus opiniones son tenidas en cuenta.

Dentro de esta clasificación podemos ubicar las actividades que formaron parte de la fase 1 de la experiencia, que conformaron el taller de alfabetización audiovisual. En estas actividades los niños y las niñas estaban guiados por los talleristas pero su nivel de acción era alto y el resultado de las actividades dependía de su desempeño. El objetivo era que ellos y ellas se capacitaran en el uso de las herramientas de comunicación televisiva y periodística, que luego les permitiera desenvolverse adecuadamente en la fase de grabación.

Su grado de implicación fue variando, tal vez debido a que en ese punto todavía se estaban conociendo y porque los conocimientos eran nuevos. Pero al final de la fase fue evidente su alto nivel de motivación y confianza. En relación a la modulación/conciencia también fue algo gradual en estas actividades, debido igualmente a que eran conocimientos nuevos que requerían empezar a dominar; aunque cada uno era consciente del objetivo de esta fase, su grado de conciencia sobre las actividades desarrolladas no era total.

Su capacidad de decisión no fue alto, en la medida en que su injerencia en las actividades estaba determinada por su nivel de comprensión, es decir la actividad estaba orientada a que los niños y las niñas aprendieran a usar los equipos y a realizar entrevistas adecuadamente y por lo tanto sus inquietudes y

aprendizajes al respecto eran las que condicionaban el avance de las actividades.

En cuanto al grado de compromiso/responsabilidad es necesario especificar que en la actividad de las entrevistas entre ellos y ellas (nuevamente debido a que fue la primera de todas las actividades y todavía no se conocían mucho) su grado de compromiso fue bajo; al sentirse tímidos a participar la actividad no evidenció mucho compromiso.

Pero ya en la tarde, en la actividad de la “licuadora de ideas” y en la realización de la primera película su compromiso era alto. Al evidenciarse no solo un buen dominio de los equipos sino además al asumir la producción en video de su historia como algo propio, se percibió que asumieron esta actividad no como una capacitación en manejo de equipos de video, sino como la creación y realización audiovisual de su historia, logrando así, en la actividad final de esta fase subir al siguiente nivel de participación, que se describirá más adelante.

Con lo anterior se puede anotar que dentro de este nivel se presentó un aumento gradual de la participación que dio como resultado al final de la fase 1 que los talleristas consideraran que no era necesario otro día de capacitación audiovisual.

Adicionalmente confirma la idea de que la alfabetización comunicativa genera y motiva la participación al brindar nuevos mecanismos de expresión, que de forma general y puntualmente en el caso de la niñez resultan muy llamativos.

8.2.3. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘Decisión inicial de los adultos y compartida por los niños y las niñas’

Este es el sexto nivel, donde ya se toman decisiones conjuntas entre adultos, niños y niñas presentándose una relación horizontal de igualdad. Las actividades son iniciadas por los adultos pero los niños y las niñas comparten el proceso de toma de decisiones.

Dentro de este nivel se ubican varias de las actividades que conformaron la intervención. Primero se pueden mencionar como ya se esbozó en el ítem

anterior la actividad de la “licuadora de ideas” y “la peli” en las cuales los niños y las niñas de acuerdo a un juego propuesto por los talleristas desarrollan un proceso creativo que finalizan con una producción audiovisual. Son actividades llevadas a cabo con el acompañamiento de los adultos pero donde sus ideas y directrices son las que orientan toda la actividad.

En estas dos actividades su implicación fue alta porque se pudo evidenciar su entusiasmo y gran interés en participar. Como ya se había desarrollado una actividad similar en la fase 1, su modulación/conciencia de la situación era también alta porque ya conocían la mecánica del juego y sabían cómo llevar la historia a video usando las herramientas de grabación, adicionalmente con el apoyo de los talleristas y el equipo técnico tenían la información suficiente para participar adecuadamente desde lo conceptual y desde lo práctico.

Debido a lo anterior, su capacidad de decisión también se incrementó y su intervención era muy alta; tenían el control de la actividad porque esta dependía de sus ideas y de su participación activa y eran conscientes de esto. Además, talleristas y equipo técnico procuraron intervenir solo cuando era necesario, no solo para que se lograra desarrollar la actividad, sino también para que estos segmentos narrativos cumplieran su cometido dentro de la estructura del programa que era que se registrara cómo los niños y las niñas hacían televisión.

Otra de las actividades que se identifica con este nivel fue el “vox pop”, donde los niños y las niñas salieron a las calles de su barrio a preguntar a los habitantes lo que pensaban de la problemática escogida. En esta actividad la implicación se vio segmentada en dos motivaciones: para unos era más interesante salir a grabar a la calle y para otros era más llamativo entrevistar a la gente. Aunque todos rotaron en los diferentes roles se evidenció en las entrevistas individuales a los niños y a las niñas posterior a la actividad, que tenían estas dos motivaciones.

En relación a la modulación/conciencia, ellas y ellos tenían ya una experiencia previa de cómo entrevistar desarrollada en la fase 1; además las preguntas para los vecinos del barrio se habían elaborado previamente, determinando con esto el objetivo concreto de las entrevistas y sumado a su mayor dominio de los

equipos de grabación, tenían la información técnica y conceptual suficiente para participar adecuadamente en la actividad, con lo cual su nivel de conciencia era alto.

En cuanto a la capacidad de decisión para esta actividad, es de anotar que en la elaboración de las preguntas los niños y niñas evidenciaron una falta de orientación temática, como ya se mencionó. Empezaron a proponer preguntas muy generales sobre la problemática de las basuras, con lo que los talleristas intervinieron para orientar las preguntas al objetivo que ellos y ellas le habían dado cuando elaboraron el guión de “la peli” acerca de las basuras del barrio. Con esto se evidencia que es posible que para este caso en particular el rango de edad no permitió que tuvieran claridad conceptual acerca del objetivo de las entrevistas. Su capacidad de decisión estuvo mediada por el direccionamiento de los talleristas y por lo tanto fue baja.

En relación al grado de compromiso, este estuvo ligado a lo que se mencionó acerca de los dos énfasis en los intereses o motivaciones que tenían en la actividad, mientras que unos estaban más comprometidos con el manejo de los equipos, los otros estaban más interesados en buscar posibles entrevistados y hacerles las preguntas.

Finalmente, las otras actividades que se ubican dentro de este nivel de participación fueron la elaboración de los dibujos que se hicieron para la presentación tanto de las problemáticas como de las propuestas de solución. En estas actividades el tallerista explicó en qué consistía la dinámica y los niños y niñas pensaron y diseñaron los dibujos, que luego fueron presentados a cámara.

En estas actividades la implicación fue alta, se evidenció su interés por proponer una idea y todos estuvieron concentrados en la elaboración de sus dibujos. Luego les emocionaba hacer su presentación ante las cámaras. Se percibía que eran conscientes de su protagonismo en el programa de televisión.

La modulación/conciencia varió entre una actividad de dibujo y otra. Cuando tuvieron que pensar acerca de la problemática que consideraban era la que más los afectaba, su reacción fue rápida, no dudaron frente a lo que debían

dibujar, se notó que tenían claro cual era la problemática, cuando hicieron sus presentaciones tenían claro el por qué la habían elegido, fruto de información previa que demostraron tener al respecto. Pero en la actividad para elegir la posible solución se evidenció que no tenían la suficiente información para formular una. La tallerista debió apoyarlos para que pudieran empezar a dibujar, debió recordarles lo que los vecinos habían dicho en las entrevistas y lo que ellos y ellas habían opinado al respecto. Se debió intervenir de forma notoria para que identificaran posibles soluciones, por lo tanto su modulación/conciencia en esta actividad fue baja porque su participación estuvo mediada de forma evidente por la tallerista.

La capacidad de decisión también varió de igual manera que el criterio modulador anterior. En la primera actividad de dibujo, la elección de la problemática fue elegida de manera propia por cada participante, así evidenciaron su capacidad cognitiva para identificar las problemáticas que los afectan explicando claramente cómo y por qué. Tomaron su decisión de forma autónoma. Pero en la segunda actividad de dibujo, que no tuvieran claro una posible solución evidenció que su capacidad de análisis de las posibles soluciones que ellos y ellas podían plantear no era adecuada y requirió mayor apoyo y ejemplificación, con lo que su capacidad de decisión se vio disminuida.

En relación al compromiso/responsabilidad para estas actividades fue alto en la medida en que se pudo percibir que sentían la responsabilidad de aportar una idea, al saber que cada uno debía exponerla ante la cámara se veían motivados a pensar y diseñar algo que para ellos fuera relevante. Aunque también es posible que al estar dibujando todos en una misma mesa se hayan contaminado de las ideas de los que elaboraron sus dibujos más rápido.

8.2.4. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘decisión inicial y dirección de las niñas y de los niños’

Dentro de este nivel no es adecuado ubicar ninguna de las actividades que participaron en esta experiencia porque este nivel se tipifica cuando los niños y las niñas inician su propio proyecto, lo dirigen y lo gestionan, aunque vinculen a los adultos para sugerir o participar si son convocados, lo que caracteriza este nivel es que las actividades sean claramente iniciadas y motivadas por la niñez.

Como es evidente esta fue una intervención que estaba diseñada por adultos y aunque estaba pensada para generar espacios efectivos de participación para la niñez, en su concepción no se tuvo injerencia de los niños y las niñas que posteriormente se vincularon.

8.2.5. Evaluación de las actividades que se ubican en el nivel de participación ‘decisión inicial de los niños y niñas y compartida por los adultos’

Este es el más alto nivel de participación y se caracteriza por que la iniciativa la tienen los niños y las niñas, desplegando sus conocimientos y habilidades y donde el adulto es un facilitador que acompaña las decisiones y la organización propuesta por los niños y niñas, aportando con sus conocimientos y capacidades a la consecución de los objetivos propuestos por las niñas y los niños.

Dentro de este nivel se pueden ubicar las siguientes actividades: los debates, las votaciones y la acción final para el cambio. En los debates y votaciones los niños demostraron su capacidad para tomar decisiones y elegir de forma autónoma, exponiendo sus opiniones y puntos de vista evidenciando formas elaboradas de análisis de la realidad de sus entornos y sus posibilidades de injerencia de acuerdo a sus capacidades y posibilidades reales. Los talleristas tuvieron un rol de moderadores de la situación. Las iniciativas propuestas por los niños y las niñas dentro de estas actividades fueron las que le dieron forma a toda la experiencia y fueron apoyadas por los talleristas.

En las votaciones y debates la implicación fue importante, sobre todo porque la exposición de las ideas y su justificación los motivaba a que pusieran a prueba sus habilidades comunicativas y conocimientos de su entorno. Demostraron

gran interés en dar a conocer sus opiniones y en exponer sus razones de la mejor manera posible.

El nivel de modulación/conciencia fue alto, debido a que eran conscientes de que sus opiniones serían tomadas en cuenta porque tenían claro que ese era el objetivo de estas actividades, de ahí que fueran propositivos y participativos. Se concentraron en la actividad y estuvieron pendientes de las opiniones de los demás, con lo cual el hecho de estar siendo grabados pasó a un segundo plano y su actitud fue más natural.

Para esta clase de actividades el criterio de modulación que indica el grado de capacidad de decisión fue el que más alto nivel presentó. Fue en estas situaciones en las que pusieron a prueba sus capacidades cognitivas para generar opiniones, elecciones y decisiones que afectaron toda la experiencia. Eran conscientes de que su participación en estas actividades sería determinante y sus decisiones orientarían el resultado de la intervención.

Para el compromiso/responsabilidad se puede afirmar que también presentó un nivel alto en estas actividades. Las votaciones las hicieron pensando en la que consideraban fuera la más adecuada y las decisiones acerca de cuál sería la problemática o la solución a elegir fueron realizadas por ellos sin ninguna presión externa. Hasta en las propuestas que podrían generar complicaciones para la producción del programa, la intervención de los talleristas fue mínima; por el contrario, se les motivó a que asumieran estas votaciones y debates con todo el compromiso y responsabilidad posibles.

Por último está la actividad de la “acción para cambiar” que representa dentro de la experiencia el objetivo final y además encarna lo que se buscaba con los niños y las niñas y era que pusieran en práctica una iniciativa de solución a un problema que ellos y ellas identificaron como importante dentro de su comunidad, motivándolos a generar un cambio social dentro de su entorno.

Esta actividad, aunque fomentada por los talleristas dentro de la estructura narrativa del programa, permitió que la iniciativa para la acción fuera totalmente generada por los niños y las niñas y el rol de los talleristas, el equipo técnico y

de producción estuvo apoyando cuando fue necesario el desarrollo de la actividad.

En este caso la implicación de los niños y las niñas fue alto porque fue su idea colectiva la que se llevó a cabo. Fue evidente en algunos momentos la emoción que les causó el hacer realidad sus ideas, por ejemplo cuando vieron los avisos terminados fue un momento emotivo que confirmó la satisfacción que les generaba el ver el resultado de sus propuestas. Además en los momentos de la colocación de los avisos en los postes o la entrega de los avisos pequeños a las personas del barrio se percibió que estaban motivados al asumir de manera espontánea la tarea de explicar por qué estaban haciendo esta acción y el uso que debían hacer de los avisos.

La modulación/conciencia se evidenció como importante porque constató que sabían el por qué de la acción y además tenían claro el posible alcance. Fue diciente de esto las respuestas que dieron al terminar esta actividad afirmando que eran conscientes de que posiblemente no tendrían éxito y que no *iban a salvar el planeta* pero que esperaban que la gente se sensibilizara con esta acción.

En cuanto a la capacidad de decisión, su grado para esta actividad fue elevado porque los niños y las niñas tuvieron el control de la actividad; ellos y ellas decidieron cómo hacerla y dónde se pondrían los avisos; además fueron ellos y ellas los que entregaron los avisos pequeños a las personas. Solo se les pedía en algunas ocasiones que esperaran a que pudieran ser grabados.

En cuanto al compromiso/responsabilidad, asumieron como propia la actividad y demostraron que estaban comprometidos al ver la necesidad no solo de poner los avisos en los postes o entregarlos a la gente, sino además de explicar lo que estaban haciendo, entrando en algunos momentos en contacto con algunos vecinos para explicarles la importancia de su labor. A lo cual se sumaba que percibían que estaban siendo reconocidos por ello, al ser felicitados por algunos habitantes del barrio.

8.3. Evaluación de la intervención sociocomunicativa como generadora de empoderamiento en las niñas y los niños

Para poder evaluar si esta experiencia fue formadora y motivadora de empoderamiento en los niños y las niñas que formaron parte del proceso de realización de programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción,” es adecuado primero aclarar que para describir el nivel de empoderamiento generado se tendrán como criterios o moduladores del empoderamiento, el nivel o graduación de los cuatro componentes que conforman un proceso de empoderamiento y que ya se identificaron anteriormente como: participación, sentirse capaz de (autoestima), ser capaz de (competencias básicas) y conciencia crítica.

Estos criterios serán aplicados a las actividades que se desarrollaron en la experiencia, pero a diferencia de la clasificación que se hizo para los resultados de la participación donde cada actividad tenía un mecanismo de participación diseñado para los niños y las niñas. En este caso el empoderamiento se manifestó de una forma más holística y abarcando toda la experiencia. Por lo tanto, se agruparán las actividades de acuerdo a sus objetivos conceptuales, del siguiente modo: actividades de análisis, actividades de creación y actividades de acción. Esto permite hacer una reflexión de los elementos que componen el empoderamiento teniendo como marco los procesos desarrollados dentro de toda la intervención.

Por último se debe mencionar que debido a que uno de los criterios moduladores del empoderamiento es la participación y en el segmento anterior ya se ha descrito ampliamente su impacto en los niños y las niñas, se considera suficiente con decir acá que este impacto repercutió positivamente en la formación y motivación del empoderamiento de los niños y las niñas. Como ya se ha explicado también, la participación es la base fundamental para que el empoderamiento individual y comunitario se construyan. Este criterio modulador fomenta y sustenta a los otros, sin participación no se desarrolla y fomenta la autoestima (el sentirse capaz), tampoco las competencias prácticas (el ser capaz) ni la conciencia crítica. Este es el componente base sobre el cual

se construye el empoderamiento y como ya se detalló en esta intervención presentó un alto nivel de impacto.

Por lo tanto, en las siguientes evaluaciones se manejarán los otros tres criterios moduladores de empoderamiento de acuerdo a las actividades de análisis, de creación y de acción.

8.3.1. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de análisis

Teniendo como referencia las secciones del programa de televisión, estas actividades correspondieron a los debates y a las votaciones en las cuales las niñas y los niños escogieron tanto la problemática como la solución. Fueron actividades grupales en las que de acuerdo al material registrado se pueden identificar los criterios de empoderamiento de la siguiente manera.

El sentirse capaz de o autoestima, es tal vez el criterio más complejo de evidenciar debido a que corresponde a la parte afectiva y emotiva de las personas, pero lo que sí se pudo constatar en este sentido fueron las actitudes que asumían en las diferentes situaciones. Por lo tanto, para las actividades que estamos evaluando se puede afirmar que en los momentos en que tuvieron que elegir o decidir, se evidenció que no fue equilibrada. Fue notorio que algunos tenían una mayor disposición para dar su opinión, estos fueron los líderes en los debates o en las votaciones y en algunos casos orientaron el resultado de los mismos. Los demás esperaban las opiniones de estos y solo adherían su elección u opinión a las ya expresadas. Algo que llamó la atención es que estos líderes con más predisposición a intervenir no fueron los de mayor edad, fueron Leidy y Santiago, ambos de 8 años. Esto se pudo deber a que los más grandes estaban más pendientes de las reacciones de los adultos o temieran ser ridiculizados y algunos, sobre todo Edwar de 11 años, siempre trataba de cerrar las conversaciones con ideas que tuvieran en cuenta las de todos los demás, tomó la posición de la persona que hacía las conclusiones de los debates.

El tallerista que cumplía la labor de moderador era el que daba la palabra, pero los que tenían una mayor actitud o sentían que tenían buenas ideas

interrumpían o pedían la palabra varias veces. Estaban empoderados como sujetos que se reconocen con propuestas importantes.

En este sentido, dentro de las actividades de elección o toma de decisiones el nivel fue dispar pero no bajo, si bien el grado de autoestima evidenciado en los participantes varió mucho entre los que tenían una actitud de total seguridad y confianza en sus aportes a los que esperaban para hacer los suyos. Aún así, todos participaron de los debates de manera adecuada; tal vez unos calculaban más sus intervenciones pero todos dieron sus ideas, ninguno se negó o se notó incómodo.

Para el criterio de ser capaz de o dónde se demuestra en la acción que se tienen las competencias prácticas para analizar las situaciones y por lo tanto de proponer, elegir y decidir adecuadamente, se pudo constatar que en las actividades donde cada uno debía pensar y proponer justificadamente una problemática a resolver, para luego debatir y votar por una sola, las niñas y los niños demostraron que estaban en capacidad de analizar su entorno y seleccionar una problemática que consideraban los afectaba y afectaba a la comunidad en general. Aunque es posible que algunos se hayan contaminado de las elecciones de otros al estar todos juntos en una misma mesa de trabajo, todos lograron hacer esta actividad con fluidez y justificaron sus elecciones de manera adecuada.

Para el caso de las actividades en las que tuvieron que pensar y elegir una posible solución a la problemática seleccionada previamente, no demostraron la misma capacidad de análisis y la tallerista debió apoyar de manera decidida este proceso. Se evidenció que no les resultó fácil diseñar posibles soluciones a la problemática identificada por ellos y ellas en el segmento anterior. Pese a que en la actividad de entrevistas con los habitantes del sector obtuvieron información sobre las posibles causas del problema y hasta algunos habitantes propusieron algunas soluciones, en la actividad de análisis y diseño de la solución los niños y las niñas no tuvieron estos aportes en cuenta y requirieron del acompañamiento del tallerista para que les recordara lo que la gente les había respondido, para que empezaran a plantear estrategias de solución.

Con lo cual se puede argumentar que sus capacidades prácticas para analizar su entorno e identificar que los afecta es algo que evidentemente poseen, pero las capacidades demostradas para plantear posibles soluciones a estas problemáticas no están suficientemente desarrolladas. Aún así se puede afirmar que la misma intervención demostró ser útil al permitirles aprender a obtener herramientas de análisis con indagaciones preliminares, para después poder plantear soluciones que respondieran a las causas y necesidades que estas indagaciones en el entorno evidenciaron.

Como resultado se puede afirmar que para el componente del empoderamiento ser capaz de, presentado en las actividades de análisis el nivel fue intermedio y aunque su capacidad para formular posibles soluciones no fue adecuado, en medio de la experiencia descubrieron una forma para diseñar soluciones, realizando indagaciones en el entorno para averiguar por las causas de estas problemáticas, que les sirven de insumo para pensar en como resolver las necesidades generadas por éstas.

En cuanto al componente de conciencia crítica, que en este caso está muy relacionado con el componente anterior y que hace alusión a la identificación de la situación cultural, económica, política y social del entorno, pero además reconociendo la ubicación que el individuo y/o el colectivo tienen dentro del mismo. Se puede indicar que su nivel fue alto y superó las expectativas del grupo de talleristas.

Como ya se describió, los niños y las niñas tenían una conciencia crítica de los problemas que les afectan y que afectan a sus familias y a su comunidad, pero además demostraron que tenían muy claro su ubicación como individuos y como colectivo en relación a las posibilidades de intervención social que ellos y ellas podían tener en sus comunidades.

Para poder ejemplificar esto se describirá lo sucedido en uno de los debates acerca de la elección de la posible problemática a solucionar. En medio de las diversas opiniones, Paula (de 9 años) afirmó que era mejor escoger el tema de la contaminación por la siguiente razón.

Paula: Pues yo creo que es más fácil la contaminación

Tallerista: *¿Por qué?*

Paula: Porque como dice ella [refiriéndose a la propuesta de Paola, que tenía una problemática de vecinos violentos] que ella tiene los vecinos que tienen armas, entonces uno ahí en ese caso no podría hablar con las demás personas porque pueden pasar muchas cosas

Con lo cual se puede afirmar que en estos debates se demostró una conciencia crítica de las posibilidades de acción reales que ellos y ellas tenían como individuos y como colectivo. Evidenciando que en este criterio modulador del empoderamiento el nivel fue alto y los niños y las niñas pudieron poner en juego su conciencia crítica para proponer ideas, debatirlas y ponerlas en práctica.

8.3.2. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de creación

Las actividades en las que se desarrollaron procesos de creación dentro de la intervención sociocomunicativa fueron la actividad de “la licuadora de ideas”, la actividad de “la peli”, tanto en la fase del taller de alfabetización audiovisual como en el proceso de grabación del programa de televisión y además la realización de los dibujos donde cada uno plasmaba tanto las problemáticas como las soluciones.

Dentro de estas actividades el criterio de sentirse capaz de, se pudo evidenciar al analizar las actitudes que tuvieron frente al desarrollo de cada actividad. En cuanto a la “licuadora de Ideas”, que implicaba un trabajo colectivo de creación de historias inmerso en una dinámica de juego, la motivación era notoria. Cómo era de esperarse para los niños y las niñas estar en medio de una dinámica lúdica incrementó su motivación y les permitió relajar su actitud para que sus aportes a la creación de las historias fuera activa y divertida para ellos y ellas. No se sintieron en medio de una labor de creación de guión formal sino que la actividad permitió que se sintieran capaces de participar al estar jugando a crear historias.

En cuanto a la actividad de “la peli”, donde realizaron la grabación de las historias que habían creado en la actividad anterior, tanto en la fase de alfabetización audiovisual como en la grabación del programa las actitudes de

vinculación con estos procesos creativos fue evidente. Ninguno estuvo alejado o demostró una actitud negativa frente a la realización de estas grabaciones.

Aunque como era lógico, en la primera fase sus habilidades en el manejo de los equipos no era suficiente, aún así, su motivación para usarlos era notoria, les gustaba usarlos, a lo que se sumaba el interés que les despertaba el actuar, sin muchas indicaciones por parte de los talleristas ellos y ellas asumían las caracterizaciones de los personajes que habían creado.

Para la realización de los dibujos que expresaran tanto las problemáticas como las posibles soluciones su actitud frente a sus creaciones dio cuenta de que sabían como debían realizarlos y en ninguno de los casos pidieron consejo o ayuda para realizarlos, dibujar es algo que para los niños y las niñas es placentero y se saben capaces de hacerlo. Otra cosa fue, como ya describimos, que en los dibujos para explicar las posibles soluciones, se presentaron dudas previas para identificar una, pero su autoestima para hacer creaciones gráficas fue evidente.

De manera que el criterio modulador del empoderamiento sentirse capaz de, en estos procesos creativos fue alto y evidenció que para los niños y las niñas crear es algo natural y divertido.

En relación con el siguiente criterio (ser capaz de) se pudo también comprobar una gran eficiencia en los procesos creativos en general. Comprobaron en las diferentes actividades que tienen las capacidades prácticas para hacer creaciones, gráficas, narrativas y audiovisuales. Esta comprobación sirve para respaldar la propuesta de este trabajo al plantear la participación efectiva de los niños y las niñas en los procesos creativos y de producción de proyectos de televisión para la niñez. Los niños y niñas tienen las herramientas emocionales y cognitivas necesarias para crear y producir productos audiovisuales interesantes para otros niños y niñas.

En las actividades de creación de historias evidenciaron su habilidad para desarrollar narraciones que respetaban la estructura clásica de narración con introducción, nudo y desenlace. En las actividades de realización audiovisual demostraron que entendían la puesta en escena, lograron aprender que había

un espacio en el encuadre dentro del cual debían moverse y que los que estaban al frente de la cámara y el sonido debían hacer un registro correcto de lo que se iba a grabar. Esto se evidenciaba cuando las tomas no funcionaban, porque los que actuaban de camarógrafos avisaban que no había quedado bien hecho el registro.

En la realización de los dibujos su destreza fue notoria, sabían qué elementos dibujar para representar el concepto que deseaban explicar. No tuvieron asesoría de los talleristas al respecto y cuando explicaban a cámara sus ideas demostraban que los dibujos estaban relacionados con las ideas que exponían.

Con lo cual el criterio de empoderamiento referido a ser capaz de, en esta clase de actividades de creación el nivel fue alto y demostró que los niños y las niñas tienen las capacidades creativas suficientes para participar en un proyecto de televisión de estas características.

Por último, para estas actividades de creación se analizará el componente del empoderamiento denominado conciencia crítica, que para este caso estuvo enfocado a valorar si sus creaciones daban cuenta de su conciencia social, económica, cultural o política.

Para las actividades de “la licuadora de ideas” se debe aclarar que en ambos casos ya se tenía una premisa conductora de la historia, que condicionaba la orientación temática de las creaciones que surgieron. En la que se desarrolló en la primera fase de alfabetización audiovisual, la premisa de creación fue el inicio de la historia que dio la tallerista que era “En Colombia alguna vez eligieron de presidente a un niño que...”, con la cual los niños y las niñas terminaron de elaborar la historia.

En la otra “licuadora de ideas” la premisa de la historia surgió de la elección de la problemática a solucionar que los niños y las niñas ya habían hecho previamente, que fue la de las basuras en las calles del barrio. Por lo tanto es complejo evaluar la conciencia crítica de estas creaciones cuando ya está determinado de antemano el objetivo de las historias y las temáticas a desarrollar.

Para las actividades denominadas “la peli” sucede lo mismo que en las anteriores debido a que eran la continuación del mismo proceso creativo. Al ser actividades condicionadas desde el inicio condicionadas por lineamientos editoriales definidos es evidente que la conciencia crítica del entorno estaba igualmente condicionada, existía un sesgo muy fuerte desde el inicio.

Por lo tanto, el seguimiento del nivel de la conciencia crítica en estas actividades de creación es complejo y no evidenció resultados sobre los cuales poder hacer una evaluación. De ahí que sea arriesgado en esta clase de actividades de creación, que tuvieron un condicionante temático tan evidente poder hacer una descripción del nivel de conciencia crítica en los niños y las niñas que participaron en éstas.

Para concluir, se puede decir que en general se constató un empoderamiento de los niños y las niñas en las actividades de creación porque fueron autónomos y activos en su participación y dentro de sus creaciones se pudo comprobar su preocupación por los temas sociales y su interés por plantear soluciones que desde su perspectiva eran viables.

8.3.3. Evaluación del nivel de empoderamiento en las actividades de acción

Inicialmente es importante aclarar que todas las actividades implican una acción, pero el enfoque en este punto se centra en analizar las acciones que tuvieron el objetivo de actuar con o para la comunidad. Fueron las acciones que dieron cuenta de la intervención social de los niños y las niñas, dentro de la misma intervención sociocomunicativa que desplegó el proyecto de “Chicos, Cámara, Acción”, dentro de las cuales se establecen la actividad del “vox pop” y la “acción para cambiar”.

Para el componente de sentirse capaz de, en la actividad del “vox pop” (entrevistas a las personas de la comunidad acerca de la problemática escogida) y en la segunda parte de la “acción para cambiar” (entrevista al presidente de la Junta de Acción Comunal del barrio) se pudo evidenciar que al haber desarrollado un trabajo similar en la fase de alfabetización audiovisual su confianza para afrontar esta actividad fue notoria; es más, como ya se

mencionó en la evaluación de la participación, se percibió el gran interés que despertó en unos realizar las entrevistas y en otros el usar los equipos por fuera de las instalaciones de la organización de apoyo. Al entrevistar a las personas ya sabían la metodología y se evidenciaban seguros de su acción.

En cuanto a la parte de la “acción para cambiar” que consistía en poner los avisos en los postes y además entregar a los habitantes otros más pequeños y que representaba dentro de la intervención la actividad más importante en términos de empoderamiento comunitario, se pudo constatar que para los niños y las niñas fue importante ser los generadores esta acción. En la planeación todos participaron con sus ideas y aunque se presentó el liderazgo de unos, todos querían tener un rol protagónico dentro de la misma, todos querían poner los avisos en los postes y luego entregar los avisos pequeños a las personas. Como ya se mencionó, esto generó un poco de desorden dentro de la actividad porque en su afán por poner los avisos en los postes se dispersaron demasiado y el grupo de talleristas debió solicitarles un orden para poder hacer esta actividad sin contratiempos.

Posteriormente en la entrega de los avisos pequeños algunos se motivaron a explicar las razones de su acción a las personas a las que les entregaban el material y a actuar como líderes de sus comunidades que enseñaban a las personas como usar los avisos para evitar sacar la basura en horarios no adecuados.

De manera que se constató que en el componente de sentirse capaz de, el nivel de empoderamiento fue alto. La actitud de ellas y ellos dentro de la “acción para cambiar” fue positiva y de compromiso.

Ahora para el componente de ser capaz de, se debe indicar que en la actividad del “vox pop” al momento de elaborar las preguntas que se le iban a realizar a las personas del barrio y también las preguntas que se le harían al presidente de la Junta de Acción Comunal las niñas y los niños presentaron por un lado una falta de concreción para realizar el cuestionario y por otro un enfoque muy cerrado. Para el “vox pop” proponían preguntas muy abiertas que desviaban el objetivo de la indagación y en las preguntas para el presidente de la Junta de

Acción Comunal solo se les ocurrían cuestiones en torno a por qué él no podía cambiar los horarios de recolección de las basuras.

Por lo tanto en esta parte previa a las entrevistas se evidenció una baja capacidad para identificar qué era lo importante a preguntar teniendo en cuenta el objetivo general de los cuestionarios; no tenían claro lo que se quería conocer con las entrevistas, y ahí fue necesario el apoyo de los talleristas para que estos cuestionarios fueran más efectivos y pudieran ayudar a que las acciones tuvieran el objetivo para las que fueron diseñadas.

Ya en las acciones de entrevistar demostraron tener las capacidades prácticas para realizar una entrevista adecuadamente y el uso de los equipos fue también hecho de forma idónea; obviamente, en algunas situaciones les preguntaban a los talleristas si estaban realizando bien el registro y además el grupo de talleristas y el personal técnico estuvo atento a que esto se diera sin contratiempos.

En relación a la colocación de los avisos en los postes y la entrega de estos a las personas del barrio, el conocimiento práctico para esta actividad no implicaba gran capacidad cognitiva, pero sus habilidades de participación sí estuvieron a prueba porque debían ser capaces de desarrollar la actividad para obtener los resultados que todos esperaban, por ejemplo escoger de forma conjunta los sitios que eran claves, donde más se arrojaba basura, para ahí poner los avisos. Estas decisiones requerían un trabajo conjunto de los niños y las niñas con los talleristas y el personal de la organización de apoyo que puso a prueba el trabajo en conjunto y colaborativo de todos los implicados para lograr el objetivo de que la acción tuviera el máximo impacto en la comunidad.

Esto demostró que los niños y las niñas eran capaces de trabajar en equipo no solo con sus pares sino también con los adultos en busca de un resultado común. Por lo tanto el componente de empoderamiento de ser capaz de, demostró en los niños y niñas participantes un alto nivel que permitió que esta actividad crucial dentro de la intervención sociocomunicativa y también dentro de la narración audiovisual, porque era el clímax del programa, tuviera una conclusión apropiada para ambos objetivos.

Por último, para el componente del empoderamiento demarcado como conciencia crítica las actividades de acción se pudieron evaluar de la siguiente manera.

En la actividad del “vox pop” y la entrevista al presidente de la Junta de Acción Comunal, teniendo en cuenta lo que ya se mencionó de que los niños y las niñas demostraron no tener la suficiencia conceptual para desarrollar un cuestionario apropiado, se constató que para esta actividad su conciencia crítica no se manifestó adecuadamente. Se sentían motivados para realizar las entrevistas y tenían la información y las capacidades prácticas para realizarlas, pero no tenían claro el objetivo de estas. Fue necesario el apoyo de los talleristas para explicar el objetivo y reorientar la actividad.

En contraste, la conciencia crítica dentro de la acción de poner y entregar los avisos fue importante. Por un lado al pensar junto con los talleristas y personal de apoyo de la zona, qué lugares eran los que requerían mayor atención y necesitaban ser intervenidos con los avisos en un poste cercano y luego con las explicaciones que algunos de ellos les daban a las personas acerca del uso de los avisos y la importancia para el barrio. Se constató que tenían claro el objetivo social de lo que estaban haciendo y su empoderamiento se manifestó al preocuparse por que la gente entendiera el sentido de su acción.

Para resumir esta evaluación del empoderamiento que la intervención sociocomunicativa del proyecto de televisión “Chicos, Cámara, Acción” motivó en las niñas y en los niños, se debe anotar que la experiencia evidenció que en el desarrollo de las diferentes actividades ellas y ellos se reconocieron como personas que podían aportar al desarrollo de sus entornos con ideas y acciones importantes.

Por otro lado, algunas de las actividades eran nuevas para las niñas y los niños y tal vez debido a esto, no pudieron demostrar todo el potencial que la intervención ofrecía. Pero al mismo tiempo esto da cuenta de la importancia de la intervención al convertirse además en una práctica formadora de herramientas de aprendizaje en participación y empoderamiento, para que los niños y las niñas se identifiquen como ciudadanos activos que pueden contribuir a la transformación positiva de sus comunidades. Como ya se ha

recalcado se forma en participación participando, por lo que también se puede argumentar que las personas se empoderan cuando adquieren herramientas mediante su participación en acciones empoderadoras.

8.4. Evaluación de la evolución de la participación y el empoderamiento entre la situación inicial y la situación final de la experiencia

Una posibilidad que ofrece la sistematización de experiencias es poder evaluar el impacto de la intervención mediante la comparación de la situación previa y la situación posterior a la experiencia. Si bien ha quedado claro que estos niveles fluctúan durante toda experiencia o dentro de una misma actividad y por lo tanto es complejo hacer generalizaciones, es posible identificar de acuerdo a los datos que se tienen, si se presentó una evolución de las percepciones previas que los niños y las niñas tenían acerca de sus posibilidades y capacidades para participar o para asumir el control de las situaciones.

Para hacer este análisis se usaron como elementos de comparación los grupos de discusión desarrollados antes de iniciar la experiencia y después de la emisión del programa de televisión. Dentro de las conversaciones que se desarrollaron en estos dos momentos es posible evidenciar un cambio en la percepción que los niños y las niñas tenían acerca de cuando eran tenidas en cuenta sus opiniones y de cuando sus decisiones tenían injerencia y asumían el control de las situaciones. Esto teniendo como referencia que participar efectivamente en algo requiere que las opiniones sean tenidas en cuenta y que se pueda intervenir en la toma de decisiones y en las acciones a implementar y que el empoderamiento se presenta cuando se toma el control de la situación y se construye poder desde dentro, que permite la acción y el reconocimiento de las capacidades como actores sociales de los individuos y los colectivos que aportan a la construcción del desarrollo del entorno.

Aunque en los dos grupos de discusión no se desarrollaron las mismas discusiones, dentro de estas sí se puede evidenciar el cambio que la experiencia produjo en los niños y las niñas. Por ejemplo, en las

conversaciones previas a la experiencia se les preguntó acerca de cuándo los niños y las niñas dirigían o mandaban en algo.

Tallerista: *¿En algunos momentos ustedes mandan en algo?*

Santiago: *Cuando seamos grandes*

Tallerista: *Cuando sean grandes; o sea, ¿todavía no? ...*

Santiago: *Yo solo mando cuando me ponen a cuidar a la bebé*

Tallerista: *Ah... cuando cuidas al menor. ¿Cuándo mandas, Jhonatan?*

Jhonatan: *Yo solo mando cuando me dejan cuidando a mis hermanas*

Tallerista: *Cuando cuidas a tus hermanas tú mandas, ok*

Leidy: *Edward también, cuando lo dejan cuidándome a mí*

Tallerista: *Edward manda cuando te cuida; ¿y tú le haces caso a él?*

Leidy: *No*

[Risas]

Posteriormente esta misma conversación giró entorno a saber cuándo las niñas y los niños opinan o cuándo deciden algo, dentro de lo cual respondieron cosas como las siguientes:

Tallerista: *Muy bien; entonces la otra pregunta es: ¿algunas veces les piden opinión para algo?*

Leidy: *No*

Tallerista: *A ti nunca te piden opinión*

Santiago: *No*

Tallerista: *A Santiago nunca le piden opinión. ¿A ustedes le piden opinión? a ver, ¿cuándo te piden opinión?*

Edwar: *Cuando digamos mi mamá o mi papá están cumpliendo años, me piden opinión para qué hacer*

Leidy: *A mí también me dicen lo mismo cuando alguien cumple*

Tallerista: *Bueno, ¿cuándo ustedes deciden? ¿cuándo deciden algo para ustedes?*

Paula: *A veces cuando estoy donde mi abuela, yo hago el desayuno*

Tallerista: *¿Tú te haces el desayuno, tú decides qué desayunar?*

Paula: *Desayuno huevo y chocolate*

Tallerista: *Ajá! ... Muy bien*

Edwar: *En Navidad uno decide el regalo que quiere*

Jhonatan: *A veces le doy mi opinión a mi mamá para hacer el almuerzo y la cena*

Tallerista: *Muy bien, ahí decides...*

Jhonatan: *... y a veces decido los juegos que voy a jugar con mis hermanas en mi consola de videojuegos*

Con lo anterior se puede inferir que en ese momento los niños y las niñas percibían que sus opiniones y decisiones no eran tenidas en cuenta o solo se presentaban cuando los adultos les solicitaban consulta o les delegaban alguna responsabilidad, revelando una relación vertical y de autoridad con los adultos que condicionaba su participación y su empoderamiento.

Posteriormente, para el grupo de discusión que se desarrolló después de la emisión del programa de televisión o como se ya mencionó el que se hizo para constatar la situación final, se pudo evidenciar un cambio de percepción en relación a la importancia de su participación y el impacto de las acciones en las que ejercieron el control. Esto se puede concluir de las siguientes respuestas que dieron acerca de cómo les había parecido el programa de televisión.

Leydi: *Pues yo digo que está bien, y ya que les estamos enseñando a los grandes todo el valor de cuidar el medio ambiente y que también los chiquitos podemos participar en cosas de grabación aunque seamos chiquitos, y que fue muy chévere enseñarle a los grandes y a las personas que crean que nosotros podemos enseñarles a ellos también lecciones*

Santiago: *A mí me gustó el programa porque, como dicen, los grandes nos enseñan a nosotros, y los chiquitos también les pueden enseñar algunas cosas a los grandes*

Carol: *Pues a mí me pareció muy chévere eh... aprendimos varias cosas, una cosa que sobresale del programa es que es educativo y nos enseña a ser nuevas personas*

Edward: *Estuvo chévere porque nosotros les enseñamos a los grandes a cómo cuidar la ciudad, y ellos, algunos, no todos, nos hicieron caso*

Jhonatan: *Pues me gustó mucho el programa, porque como dice Santiago los grandes aprenden de los chiquitos y los chiquitos de los grandes*

Con lo anterior se puede argumentar que su percepción cambió al descubrir que ellos y ellas podían participar en “cosas de adultos” como grabar y que además podían enseñarles a “los grandes”. Se perciben como “nuevas personas” que pueden contribuir con acciones gestionadas por ellos y ellas para cuidar su entorno. Es notorio el cambio en el discurso al transformar la relación de verticalidad que antes existía con los adultos a una de igualdad. Después de la intervención, la participación y la incidencia de ellos y ellas en los asuntos de la comunidad la reconocen como valiosa y les permite asumirse como ejecutores de proyectos que ayudan a la ciudad, se empoderaron socialmente.

Se puede concluir que la intervención sociocomunicativa fue efectiva en los dos ejes de sistematización usando una herramienta comunicativa, lo cual se constata con la clasificación de los niveles de participación y empoderamiento en las diferentes actividades y que se describieron en los dos ítems anteriores, pero además en el cambio generado en la percepción que ellos y ellas tenían de sus capacidades y habilidades para participar y ejercer el control, al generar un cambio de percepción en los niños y las niñas acerca de las posibilidades de opinar, decidir, ejercer el control y construir desarrollo en su entorno, en síntesis en sus posibilidades y capacidades para participar y empoderarse como actores sociales efectivos de su comunidad.

8.5. Introducción de cómo se realizó la evaluación un año después

Ahora se da inicio al análisis del impacto de la intervención sociocomunicativa un año después de realizada, con el objetivo de evaluar si la experiencia vivida por los niños y las niñas que formaron parte del proyecto “Chicos, Cámara, Acción” logró impactar las autopercepciones de sus capacidades y posibilidades para ser ciudadanos participativos y empoderados un año después de haberse realizado el programa de televisión.

Como ya se determinó una vez finalizada la experiencia, el nivel de empoderamiento de los niños y las niñas se revelaba como alto y las habilidades y capacidades para participar fueron igualmente evidentes en el desarrollo de la experiencia. Pero faltaba preguntarse si una experiencia como

esta puede tener un impacto más duradero en la vida de los niños y las niñas, y para intentar dar respuesta a esta pregunta se implementó esta evaluación.

Los insumos de evaluación que se produjeron están conformados por entrevistas individuales a las niñas y a los niños participantes (ver Anexos VIII, IX, X y XI), entrevistas a sus padres para que dieran cuenta de los posibles cambios que pudieron haber notado en sus hijos e hijas (Anexos XI y XII) y por último un grupo de discusión donde se volvieron a reunir a todos los niños y niñas para dialogar acerca de lo que pensaban de lo vivido en la experiencia un año después (Anexo III).

El orden dado a la exposición de los resultados de la evaluación está dividido de acuerdo a las mismas temáticas que se plantearon en las entrevistas y grupo de discusión (para mayor detalle sobre las preguntas ver Anexo VII), temáticas conformadas por grupos de preguntas que tienen los siguientes énfasis.

Un primer grupo de preguntas está orientado a indagar acerca de las diferentes circunstancias del contexto que pidieron influir positiva o negativamente en el impacto que la experiencia generó en los participantes en relación a su empoderamiento individual en el transcurso del año. Estas preguntas se le realizaron tanto a las niñas y niños como a sus padres.

El siguiente grupo de preguntas estuvo orientado a evaluar la percepción de las niñas y los niños sobre la experiencia vivida un año después, con el fin de determinar si se presentaron variaciones a lo que afirmaron recién finalizada. Para lo cual se tendrá como referencia lo que expresaron en el grupo de discusión realizado inmediatamente después de la emisión (ver Anexo VI), comparado con el grupo de discusión y las entrevistas realizados al año siguiente (Anexo III).

El tercer grupo de preguntas permite evaluar la autopercepción de los posibles cambios que generó en ellos y ellas la experiencia, qué piensan los niños y las niñas que pudo haber cambiado en sus actitudes y formas de relacionarse con los demás debido a la experiencia. Con ello se podrá evaluar lo que se ha determinado dentro de los componentes del empoderamiento como *sentirse*

capaz de. Este grupo de preguntas se aplicaron tanto a los niños y niñas como a sus padres.

Con el último grupo de preguntas se abordará la evaluación de la percepción que un año después tienen los niños y las niñas frente a las posibilidades que tienen como grupo social y si consideran que poseen alguna injerencia como colectivo en las decisiones que se toman sobre cosas que los pueden afectar. La intención con esto es analizar la percepción de su empoderamiento como grupo social. Para esta temática se analizaron las entrevistas individuales y el grupo de discusión realizado un año después.

8.5.1. Contexto que pudo influir en el sostenimiento del impacto de la experiencia un año después

La indagación de las diferentes circunstancias o situaciones que durante ese año pudieron influir positiva o negativamente en el impacto de la intervención sociocomunicativa arroja los siguientes resultados:

Inicialmente dentro de los entornos familiares no se presentaron cambios drásticos; en su gran mayoría, casi todos continuaron viviendo en la misma casa y la composición familiar no varió. Solo Johan debió irse del barrio con su familia a otro lugar de la ciudad más tranquilo, debido a que su madre sufrió un atraco mientras abría la puerta de su casa y del cual, según relataron, Johan fue testigo.

Todas las niñas y los niños avanzaron al siguiente curso académico en sus respectivos colegios y como es obvio solo Johan debió cambiar de lugar de estudio. En general su desempeño académico fue bueno y eso lo resaltaron mucho sus padres.

Al preguntarles acerca de cuál era el hecho o situación que más recordaban durante el año que había pasado, las respuestas fueron variadas. Algunos mencionaron acciones puntuales, mientras que otros fueron más ambiguos o generales. Hablaron de que continuaron yendo a la Fundación Il Nido del Gufo, o situaciones con su estudio, como que habían realizado paseos o acerca de los cambios que habían afrontado al avanzar a otro curso. Llamó la atención lo que respondieron Paola y Paula, que pudo estar relacionado con haber

formado parte de esta investigación. La primera afirmó que lo más interesante que le había pasado durante ese año era que había sido elegida presidente de reciclaje del salón y del colegio y en el caso de Paula mencionó que había participado en dos obras de teatro con varias presentaciones.

En relación a si habían participado en otra experiencia similar a la que habían vivido dentro de la intervención, las repuestas presentaron contrastes: mientras que 5 de los niños dijeron no haber vuelto a tener la posibilidad de participar en experiencias similares, los otros 3 confirmaron haber hecho parte de actividades similares. Jhonatan y Paola relataron haber estado en grabaciones de video organizadas en sus colegios, que coincidentalmente habían tenido como tema las basuras y dentro de las cuales argumentaron haber sido muy activos, sobre todo Paola, que afirmó haber sido la camarógrafa del video por las siguientes razones:

Paola: Entonces pues yo pedía siempre la cámara, porque yo decía, yo manejo la cámara porque yo tengo más experiencia y ya sé cómo cuadrar la cámara, que cómo acercar, que los cuadros...

Adicionalmente Paula comentó que además de pertenecer a un grupo de teatro del barrio también se había inscrito en un curso de fotografía y ya había tomado sus primeras fotos.

Para finalizar esta contextualización de la evaluación un año después, cabe decir que el contexto social y cultural que rodeaba a los niños y a las niñas no presentó variaciones notables, a excepción de Johan que salió del barrio y debió adaptarse a un nuevo entorno. Del resto, las niñas y los niños continuaron viviendo en el mismo contexto que ya se caracterizó en el Capítulo 1 al describir el objeto de estudio. Como se mencionó están inmersos en un contexto marcado por la sensación de inseguridad; donde los niños y las niñas son constantemente vigilados y/o protegidos por sus padres y cuidadores. Su relación con las personas exteriores a sus hogares es reducido y la mayoría del tiempo la dividen entre sus lugares de estudio y su casa. La calle o las zonas comunales son percibidas como peligrosas debido a que “las bandas” como los mismos niños y niñas las describen ejercen sus actividades ilegales en esos espacios.

Los que describieron que vivían en arriendo hace un año, lo siguen haciendo y los que vivían en casa propia con sus familiares, la continúan ampliando en el esquema de autoconstrucción característico de estas zonas de invasión de la ciudad. Por otro lado no se percibió algún cambio notorio en las condiciones de infraestructura del barrio; la mayoría de las calles continua sin pavimentación y las que lo están ya presentan gran deterioro por el alto flujo de vehículos que tienen.

8.5.2. Evaluación de los niños y las niñas sobre la intervención sociocomunicativa un año después

A continuación se desarrollará una evaluación acerca de la posible variación de la percepción de lo que representó para las niñas y los niños la intervención sociocomunicativa un año después. Para esta evaluación se plantea una comparación entre lo que respondieron en el grupo de discusión que se realizó inmediatamente después de que se emitió el programa y lo que respondieron en las entrevistas individuales y lo que aportaron en el grupo de discusión pasado un año de la intervención.

Los elementos a comparar serán los siguientes: cuáles fueron inicialmente las variaciones en las percepciones acerca de la experiencia vivida, qué actividades fueron las más llamativas para las niñas y los niños y por último qué elementos o situaciones ellos y ellas consideraron que se podían mejorar de la experiencia para que fuera más efectiva desde sus puntos de vista.

También se analizará lo que percibieron los niños y las niñas en relación al producto final y su impacto tanto en su entorno como en el público que pudo haber visto el programa al aire. Por último, se analizará si se presentó alguna variación en relación a la percepción del impacto de la acción para solucionar el problema, si después de un año consideran que funcionó o no la estrategia que diseñaron y pusieron en práctica para solucionar el problema de las basuras en su barrio.

Se empezará con la evaluación de las posibles variaciones en la percepción de los niños y las niñas acerca de la experiencia. En el grupo de discusión desarrollado tras la emisión del programa de televisión, las niñas y los niños

expresaron por qué les había gustado participar en la experiencia. De sus opiniones se pueden identificar de manera general cuatro razones: porque les pareció muy interesante aprender a usar las herramientas de televisión, porque aprendieron a realizar entrevistas, porque salieron en televisión y porque pudieron dar ejemplo a las demás personas de la importancia de no arrojar basuras y cuidar el medio ambiente.

A su vez, dentro de las cosas que consideraron que podían mejorarse de la experiencia se pueden identificar los siguientes tópicos: no les gustó que en el corte final no se hubieran incluido cosas que se grabaron tanto en la fase de alfabetización audiovisual como la fase de producción del programa de televisión, sobre todo la primera historia creada por ellas y ellos. También argumentaron la necesidad de que fuera una intervención de más tiempo, entre otras cosas para que se pudiera jugar más, evidenciando que pudo haber sido una intervención muy comprimida en los 5 días, debido a los tiempos determinados por la producción del canal de televisión. Por último, que se “actuara” mejor para que tuviera más calidad el programa, pudiendo hacer referencia al segmento denominado “la peli”.

Al año de la intervención se reafirmaron algunas de las razones por las que les pareció interesante haber participado en la experiencia, como el haber aprendido a usar las herramientas de producción de televisión y el haber salido en televisión, pero además se sumaron más razones por las cuales les pareció importante haber participado. Por ejemplo, mencionaron cosas como haber puesto los avisos en los postes o haberlos entregado a las personas, crear historias que después se actuaban o entrevistar a las personas del barrio. Además se dieron dos aportes interesantes en relación a los ejes de análisis de este trabajo: por un lado lo que mencionó Paula de 9 años, que lo que más le gustó a ella fue que hubieran decidido por un tema que ayudó a solucionar el problema de las basuras, sin conflictos y de manera grupal; el otro aporte lo hicieron Santiago de 8 años y Johan de 9, resaltando como lo más importante la acción misma de participar.

A su vez, dentro de lo que consideraron se debía corregir para mejorar la experiencia un año después, coincidieron nuevamente en la molestia que

generó el que no se hubieran incluido todas las grabaciones que se habían realizado; también nuevamente se mencionó la necesidad de que se actuara mejor con más *“actitud”*. Pero además se sumaron un par de nuevas sugerencias a las propuestas de un año antes: que se hubieran realizado más entrevistas a las personas, para haber tenido un mayor conocimiento de lo que la comunidad pensaba sobre el problema, y que se hubieran pensado mejor las preguntas que se les hicieron.

Con lo cual se puede concluir entre lo aportado al terminar la intervención y lo expresado un año después, la mayor diversidad de opiniones al año siguiente, tal vez porque, además del grupo de discusión se hicieron entrevistas individuales, pero de todas maneras se notó que los niños y las niñas analizaron lo sucedido con más detalle y profundidad. Esto también pudo estar influenciado por el hecho de que el grupo de discusión que se dio al finalizar la intervención se generó inmediatamente después de haber visto el programa al aire y no tuvieron suficiente tiempo para analizar lo que habían visto, pensado o vivido durante el proceso.

Por lo tanto, en lo relacionado con la evaluación de la percepción de la experiencia un año después, se puede finalizar diciendo que se mantuvieron algunas percepciones similares acerca de lo que funcionó y lo que no dentro de la intervención. Además que su análisis de la experiencia fue más amplio, con cual demostraron que recordaban claramente todo lo que habían vivido dentro de la misma, evidenciando además que reconocen la experiencia como algo importante para ellos y ellas. Esto se reafirmará en los siguientes análisis propuestos para este segmento de evaluación un año después y por último, que su evaluación de la experiencia aunque en algunos momentos presenta elementos generales o anecdóticos, es un análisis profundo de lo sucedido dentro de la intervención, las niñas y los niños realizaron una evaluación de la experiencia que pone en entre dicho los señalamientos de las presuntas incapacidades para razonar y opinar como lo harían las personas adultas dentro de un proceso de sistematización de experiencias. Los niños y las niñas dentro de sus formas de pensar y expresarse pueden desarrollar análisis tan profundos y elaborados como lo harían personas de mayor edad que hubieran formado parte de la misma experiencia.

A continuación se presentará el análisis evaluativo de lo que los niños y las niñas expusieron acerca del impacto del producto resultante de la experiencia y de la acción que implementaron para solucionar el problema de las basuras un año después. Para este análisis nuevamente se tendrá como referencia lo que opinaron en el grupo de discusión al terminar la intervención y lo que comentaron un año después en las entrevistas individuales y el grupo de discusión.

En relación a cómo los niños y las niñas percibieron el impacto del producto comunicativo resultante de la intervención, se pudo identificar que según su opinión el impacto fue reducido, tanto al terminar la intervención como al año siguiente coincidieron en que el canal de emisión no tenía la audiencia masiva necesaria para que el programa tuviera un impacto importante. Un año después sugirieron que se volviera a emitir por canales de mayor audiencia o se planteó la posibilidad de hacer una mayor difusión a través de Youtube incluyendo las escenas que no habían podido incluirse en la emisión inicial.

En relación al impacto de la acción propuesta para intentar solucionar el problema de las basuras en el barrio, de ambas intervenciones se concluye que la estrategia propuesta tuvo un impacto variado pero que estuvo muy determinado por la permanencia de los avisos en los lugares donde ellos y ellas los ubicaron. Desafortunadamente, los avisos fueron quitados de los postes, según lo constataron los niños y las niñas, en promedio duraron 3 días puestos, con lo cual la basura regresaba a esos sitios. Aún así todos consideraron la acción como positiva puesto que se contribuyó a mejorar el problema, aunque su impacto fuera reducido.

Un año después además se evaluó como negativa la acción de ir a hablar con el presidente de la Junta de Acción Comunal porque según ellos y ellas, producto de la conversación que tuvieron con él no pasó nada. Adicionalmente analizaron que pudieron haberse realizado además de los avisos otra clase de acciones para aumentar el impacto; afirmaron que hubiera sido adecuado realizar una campaña de protesta o manifestación sobre el problema de las basuras y también que se hubiera diseñado una campaña en Internet, porque detectaron que faltó motivar y sensibilizar más a las personas del barrio.

Nuevamente se evidencia que en la evaluación que realizan los niños y las niñas de los resultados de la intervención sus análisis están basados en razonamientos producto de su observación reflexiva y son capaces de hacer una evaluación coherente. Se corrobora que la capacidad de análisis, interpretación y evaluación de los niños y las niñas para determinar el impacto de los resultados de la intervención es altamente reflexivo y basado en evidencias puntuales fruto de su observación crítica.

8.5.3. Evaluación de la autopercepción de las niñas y los niños un año después. Su empoderamiento individual

A continuación se realizará la revisión de cómo las niñas y los niños que participaron en la intervención evaluaron los posibles cambios que esta experiencia pudo generar en ellas y ellos, con la intención de identificar el grado de empoderamiento individual que se evidencia en sus autopercepciones.

Para desarrollar esta revisión se ha tenido en cuenta el grupo de respuestas de las entrevistas individuales elaboradas un año después y las que se le realizaron a los padres acerca de los cambios que percibieron en sus hijas e hijos después de terminada la intervención; se ha comparado finalmente lo que expresaron en el grupo de discusión posterior a la emisión del programa y el realizado un año después en torno a lo que representó para ellos y ellas salir en televisión.

La finalidad de la evaluación de las autopercepciones de las niñas y los niños es identificar el nivel de autoestima, que como ya se ha trabajado en las evaluaciones anteriores, está relacionado con el componente del empoderamiento sentirse capaz de, que permite evidenciar el grado de empoderamiento subjetivo o personal que considera que posee cada individuo.

El nivel de autoestima que las niñas y los niños identificaron dentro de sus propias evaluaciones acerca de cómo les afectó la experiencia se valoró en torno a cuatro ejes conceptuales, presentes en los grupos de preguntas: 1) qué cambios percibieron en su forma de ser como resultado de su participación en la experiencia; 2) qué cambios percibieron en la forma en que las demás

personas los identificaban después de haber participado en la experiencia, para lo cual también se incluirá lo que expresaron sus padres al respecto; 3) qué significó para ellos y ellas haber estado en un programa de televisión, y 4) si consideran que su opinión ahora es tenida en cuenta y en qué momentos. Todo lo anterior para evaluar sus niveles de autoestima como personas que se sienten capaces de pensar, opinar y participar en acciones que procuran una transformación social, en resumen su empoderamiento individual como actores sociales.

1) Los cambios que percibieron las niñas y los niños en su forma de ser como resultado de su participación en la intervención fueron evaluados por ellas y ellos de la siguiente manera: algunos ahora se ven más conscientes y responsables frente al problema de las basuras, se preocupan por dar ejemplo y velan porque no se arroje basura, sobre todo Paola de 11 años, que ahora se reconoce como una líder que protege el medio ambiente en su colegio. Para otros cambió su autopercepción porque sienten poseer más conocimientos en relación a la manera en que se produce la televisión y cómo se hacen entrevistas o, como afirmó Paula de 9 años, *“fue un paso más en su carrera como actriz”*. Además, los que se sentían más tímidos antes de la experiencia reconocieron que después de esta se sentían más confiados para hablar en público, sentían más entusiasmo y seguridad para hablar frente a las cámaras y con la gente. Por último, Leidy de 8 años argumentó que el cambio que ella percibió consistió en que ahora se sentía más creativa, según sus palabras *“ya sé imaginar más”*.

Estas autopercepciones en algunos casos fueron confirmadas por lo que los padres dijeron de sus hijas e hijos, por ejemplo en relación a la mayor seguridad y confianza evidenciadas para hablar con adultos o en público, también en relación a la mayor conciencia que ahora tenían frente al cuidado del medio ambiente o en las nuevas expectativas que habían creado acerca ejercer profesiones relacionadas con la actuación o el periodismo.

2) Los cambios percibidos por las niñas y los niños en la forma en que los demás los identifican después de haber participado en la experiencia se pueden clasificar de la siguiente forma: la mayoría considera que ahora las

personas cercanas a ellos y ellas los perciben diferente y de forma positiva, aunque varios fueron víctimas de matoneo escolar o también denominado bullying al ser criticados de mala forma por algunos de sus amigos en sus colegios; aún así consideran que son percibidos de forma positiva porque las críticas de las que fueron objeto las asumen como producto de la envidia que su participación en el programa de televisión despertó en los demás.

Otro elemento importante es que ser felicitados por sus padres es muy importante para ellos y ellas; se evidencia que la percepción positiva que tengan sus padres acerca de sus capacidades emocionales y cognitivas es muy tenida en cuenta, les genera orgullo y les elevó su autoestima. Como era obvio, recibieron felicitaciones de sus familiares y esto lo perciben como muy agradable.

3) Lo que significó para las niñas y los niños ser partícipes de un programa de televisión según la evaluación que ellas y ellos realizan de la experiencia les resultó muy motivante, no solo porque demostraron ser capaces de *enseñar* a los adultos algunas cosas o percibirse como capaces de crear historias y acciones para mejorar su comunidad, sino además porque haber aparecido en televisión, lo cual les aportó reconocimiento social dentro de su entorno familiar y escolar. Pero además resulta interesante evidenciar el enfoque o el sentido que le dan a esta posibilidad de ser reconocido; para ejemplificar esto se incluyen algunos testimonios al respecto de lo bueno de aparecer en televisión.

Paola: A mí me parece muy chévere salir en televisión porque no son los únicos que tienen el poder de conocer, sino las otras personas y van a pensar, huy esa niña sí reflexiona; pues vamos hacer lo mismo que esa niña, y es muy chévere que las personas vean lo que uno hace y que lo conozcan

Leydi: Decir que se siente muy chévere que la gente vea lo que los niños hacen, para que no crean que no hacemos nada y que vean lo chévere que es que un niño participe en algo

Santiago: ... Pues al comienzo, uno cuando no es profesional ni nada, se siente un poquito nervioso porque es la primera vez. Pero cuando uno ve que salió bien y uno dice las cosas bien que toca hacer, entonces uno se siente bien orgulloso de uno mismo

Edward: *Pues lo chévere de salir en televisión, fue que fue muy divertido, como uno toma este medio de comunicación como serio, sí... y uno utiliza esto para cuidar toda la ciudad*

Carol: *Eh... pues a mí me pareció chévere el programa, lo chévere de salir en televisión es que a uno lo reconocen pues a diferencia de otras personas y les puede enseñar varias cosas*

De estos testimonios se puede argumentar que asocian el ser reconocidos con ser identificados como personas que *sí reflexionan* que además *sí hacen y participan* en cosas interesantes para el beneficio de toda la ciudad y que además pueden *enseñar*. Con lo cual se evidencia que la intervención les permitió reconocerse como personas capaces de, al asumir que fueron como reconocidos por estas cualidades.

4) En el eje de si los niños y las niñas consideran que su opinión es importante y en qué momentos es tomada en cuenta, en general expresaron que su opinión era importante, argumentando de manera general que lo que ellas y ellos piensan es importante y lo que pueden aportar cuando son consultados siempre es algo que consideran bueno. Algunas percepciones estaban orientadas a las relaciones con sus pares, como el caso de Paola de 11 años, que considera que sus amigos tienen en cuenta sus opiniones porque la consideran una persona especial. Otras estaban más enfocadas a su relación con los adultos, como el caso de Leidy, que afirmó:

Leidy: *Porque nosotros podemos dar soluciones a problemas que los adultos no le encuentran soluciones, y esas soluciones pueden servir*

O también lo que afirmó Edward cuando dijo:

Edward: *Claro, ya hay mucho más respeto hacia uno... entonces, pues ya están tomando a los niños en decisiones grandes, entonces mucho mejor*

Con lo cual se evidencia que perciben que sus opiniones pueden ser igual de relevantes a las que pueden tener los adultos. Pero en relación a cuándo o en qué momentos eran tomadas en cuenta sus opiniones se pudo evidenciar que sus percepciones eran iguales a las que tenían antes de realizada la intervención. Un año después volvieron a afirmar que sus opiniones eran tomadas en cuenta cuando en sus hogares sus padres las solicitaban o en el colegio le hacían una pregunta y en la mayoría de los casos estaban limitadas

a situaciones como opinar en sus cumpleaños o en navidad o a dónde querían ir de paseo.

En síntesis, se puede anotar que aunque los niños y las niñas ahora se perciben como personas que tienen opiniones valiosas, los espacios que los adultos les ofrecen para participar siguen siendo limitados.

Para concluir esta revisión de cómo los niños y las niñas evaluaron su empoderamiento individual se puede argumentar que durante el año siguiente a la experiencia en todos ellos y ellas, la autopercepción de lo que significó la intervención sociocomunicativa continuó siendo positiva. Los beneficios que les aportó el haber sido parte de la experiencia siguieron siendo reconocidos como valiosos y motivadores de cambios en su personalidad que perciben como positivos. Por lo tanto esta clase de intervención demostró que sí motivó empoderamiento individual que se mantiene a mediano plazo en los participantes.

8.5.4. Evaluación de la percepción de las niñas y los niños sobre su empoderamiento comunitario un año después

Para dar inicio a la descripción de cómo los niños y las niñas participantes de la intervención sociocomunicativa perciben su empoderamiento comunitario un año después de terminada la intervención se hará primero una aclaración de cómo está planteada esta evaluación. Como ya se ha evidenciado ampliamente, una vez terminada la experiencia el nivel de empoderamiento comunitario que demostraron los niños y las niñas fue alto, pero para tener un referente de su evolución es adecuado identificar cuáles eran sus percepciones acerca de las posibilidades de intervención social que consideraban tenían desde antes de realizada la intervención, hasta lo que opinan acerca de sus posibilidades de acción como grupo social un año después de realizada la experiencia.

Antes de la intervención sociocomunicativa, todos los niños y niñas participantes percibían que sus posibilidades de injerencia en su comunidad como grupo social eran reducidas o nulas debido a dos clases de razones. La

primera, relacionada con una falta de interés o de capacidad de la niñez. Esto se puede evidenciar en testimonios como los siguientes:

Paola: No, yo diría que no porque les parecía muy aburrido [a los otros niños y niñas]; ay, no, qué pereza, qué fastidio, que hay que perder el tiempo en eso, que solo juego, bueno en fin; no creía que ellos pudieran tener ese liderazgo o esa integración en poder hacer eso

Paula: No, porque yo pensaba,... antes yo pensaba que los niños éramos muy pequeñitos para hacer eso y ahora ya pienso que entre más niños mejor

La segunda, vinculada a la desigualdad de poder entre la niñez y los adultos, se puede evidenciar en testimonios como los siguientes:

Carol: No, pues porque hay veces las personas no prestan atención, piensan que no somos lo suficiente maduros o no tenemos la suficiente experiencia como para ir a hacer campañas, hacer de todo

Santiago: No, yo pensaba que los niños eran mandados, me disculpan por decir esto enfrente de uno, pero yo pensaba que los niños eran como los esclavos de los adultos

Leidy: No, porque nosotros casi no podemos tener el poder de casi nada

Edward: Pues la sociedad siempre lo des incluye a uno de las cosas así como grandes, digamos así como los problemas del barrio, entonces es difícil

Con estos ejemplos se evidencia que antes de la intervención las percepciones de los niños y niñas que formaron parte de la experiencia eran muy bajas en relación a sus capacidades de interacción social. Se percibían como grupo social sin ninguna posibilidad de injerencia en sus comunidades y por lo tanto su empoderamiento tanto individual como comunitario era muy bajo.

Al finalizar la experiencia los niveles de empoderamiento comunitario fueron altos, al percibirse como un grupo que puede aportarle a los adultos o como ellas y ellos lo mencionan, *enseñarles* propuestas de transformación positiva para sus entornos y por lo tanto que la intervención sociocomunicativa de la que formaron parte fue efectiva porque motivó en ellos y ellas un cambio de pensamiento y de actitud frente a sus percepciones como actores sociales activos y propositivos.

Pero ahora debemos revisar si las niñas y los niños continúan percibiéndose de la misma forma o regresaron a sus percepciones iniciales previas a la

intervención, para lo cual se revisarán el grupo de preguntas que respondieron un año después dentro de las entrevistas individuales, en relación a sus percepciones como integrantes de un grupo social con posibilidades de participación efectiva dentro de su comunidad.

Al preguntarles acerca de su intención de continuar participando en actividades para el desarrollo de sus comunidades todos respondieron que sí, resaltando el hecho de que dos de las niñas participantes se vincularon a proyectos sociales en sus respectivos colegios; Paola de 11 se convirtió en la líder de reciclaje y Paula se convirtió en la representante de convivencia tras haberse postulado a la candidatura como representante estudiantil de su colegio. Los demás expresaron su interés en formar parte de actividades asociadas con el cuidado del medio ambiente y las basuras y solo Leidy de 8 años manifestó su interés en organizar una campaña para terminar con el maltrato animal en el barrio.

Además resaltaron la importancia de la participación de la niñez en esta clase de actividades porque las consideraban formadoras pero además porque con estas se crea conciencia entre los adultos y en la misma niñez acerca de la importancia de ayudar no solo en el cuidado del medio ambiente.

En relación a cómo percibían la injerencia de los niños y las niñas en la solución de los problemas de su comunidad, todos consideraron que era importante y le dieron un énfasis llamativo al hecho de que sus aportes podían resultar más ingeniosos. Se perciben como personas más creativas que los adultos y por esta razón pueden aportar soluciones o ideas más acertadas, esto se evidencia en testimonios como estos:

Leidy: Porque nosotros podemos dar soluciones a problemas que los adultos no le encuentran soluciones, y esas soluciones pueden servir

Edward: Un niño siempre tiene más mentalidad y más imaginación que un adulto. Entonces pues siempre mejoran las cosas, entonces si hacen un grupo entre adultos y niños, la fusión sería chévere

Paola: Sí, claro, como las tuvimos en el programa que hicimos todos aportamos una idea y dimos una posible solución, entonces yo creo que sí; tenemos mucho ingenio aunque a veces algunas personas no lo descubran, tenemos mucho ingenio y mucho que pensar sobre eso

Por último, en relación al derecho que tiene la niñez de participar y de expresarse como grupo social que se reconocen como sujetos de derecho que

tienen cosas que aportar a sus comunidades, los niños y las niñas se perciben como personas conscientes de sus derechos, pero además reconocen que estos les son vulnerados por los adultos. Su conciencia como actores sociales no solo se evidencia en el reconocimiento de sus capacidades como actores sociales sino además en la identificación de las vulneraciones de las que son objeto, entre otras cosas porque en sus percepciones demuestran tener claridad sobre su falta de poder frente a los adultos, su falta de representación y su desigualdad en las posibilidades de expresarse, opinar y participar activamente de las propuestas para incidir en sus comunidades. Para constatar esta conciencia crítica de su situación se incluyen algunos testimonios.

Carol: Sí tienen derecho, aunque debería ser algo más que un derecho, porque ellos [la niñez] también tienen su forma de pensar, su forma de expresarse, deberían tener pues una voz, así un representante podría ser

Leidy: Porque nosotros tenemos poco poder, pero podemos tener soluciones y también podemos pensar sobre los problemas y ayudar a la comunidad

Paola: Porque, porque digamos dicen algunas personas, que los adultos son los únicos que tienen la razón, que tienen más para expresar, qué decir, pero en realidad no conocen las opiniones de los niños; entonces ¿uno como va a saber cómo piensan ellos? [los niños y las niñas] para eso; entonces uno los ignora, ignora su palabra, porque uno dice que es pequeño, que no sabe nada; que ellos [los adultos] ya son grandes, que ya vieron todo, entonces no le valoran la opinión de uno a veces la ignoran, pero entonces no se dan de cuenta que la opinión de un niño puede valer a veces más que la de un adulto

Se evidencia con todo lo anterior que el empoderamiento comunitario percibido por los niños y las niñas que participaron en la intervención sociocomunicativa un año después se conserva y en algunos casos continúan participando en actividades sociales que buscan un beneficio común. Se constata además que su conciencia crítica ha evolucionado y ahora son conscientes no solo de sus capacidades como actores sociales sino además de las exclusiones de las que son objeto.

La evolución en la motivación del empoderamiento comunitario que se evidenció desde sus percepciones anteriores a la intervención, hasta lo expresado un año después demuestra el impacto positivo y duradero de la experiencia vivida por los niños y niñas que participaron y reafirma la

efectividad de la comunicación como herramienta de empoderamiento en la niñez.

TERCERA PARTE
REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 9

INTEGRACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

9.1. Introducción

El presente capítulo que tiene como función responder a la hipótesis teórica planteada acerca de lo que sucede cuando el control de la mediación comunicativa lo ejercen personas o grupos sociales que nunca lo habían ejercido, afirmando que lo que se produce es empoderamiento individual y comunitario, y por lo tanto se motiva la ciudadanía activa de estas personas o grupos sociales, recordando que este trabajo plantea un análisis de la mediación comunicativa desde la producción no institucionalizada de los contenidos.

Para ello se realizará una integración e interpretación crítica de los tres capítulos de resultados, desarrollando el abordaje desde lo particular a lo general con la siguiente organización: primero se analizará si la intervención funcionó como herramienta comunicativa generadora de participación y empoderamiento teniendo como referencia los resultados ya descritos. Como es obvio, no se trata de volver a describirlos sino de realizar una interpretación en la que converjan las tres clases de resultados obtenidos, dando cuenta de la efectividad del propósito que motivó la intervención sociocomunicativa, que como ya se aclaró era confirmar la hipótesis teórica.

Posteriormente se analizarán los resultados bajo el lente de la mediación comunicativa, buscando reflexionar acerca de lo que sucedió dentro de la intervención al brindarles a los niños y las niñas participantes la oportunidad de ser controladores de la información. Una reflexión acerca de la clase de mediación comunicativa que se produjo y sus particularidades al ser producida

por personas que no habían tenido antes el control de la mediación comunicativa.

Adicionalmente se planteará lo que esta clase de mediación comunicativa significa para el medio utilizado, lo que está propuesta de televisión participativa con la niñez puede representar dentro de la nueva ecología de medios que se está reconfigurando actualmente y la transformación de los consumos audiovisuales que sobre todo la juventud y la niñez están evidenciando.

Por último se realizará un análisis de lo que esta clase de mediación comunicativa representó en el impacto personal y social de los niños y niñas que fueron protagonistas de la experiencia; se responde así a la última parte de la hipótesis, que plantea que el control de la mediación comunicativa por parte de personas o grupos sociales que nunca la habían ejercido les genera empoderamiento individual y comunitario y por lo tanto motiva su ciudadanía activa. En esta parte final se reflexionará acerca de cómo el empoderamiento en las niñas y los niños participantes puede fomentar su ciudadanía activa, teniendo en cuenta los parámetros en los que fue definida en el capítulo del marco teórico.

9.2. Efectividad de la intervención sociocomunicativa como generadora de participación

Según los planteamientos anteriores, el concepto de participación se concibe como el eje de acción sobre el cual se edifica el empoderamiento; por lo tanto, si dentro de la intervención sociocomunicativa las actividades planteadas para que se generara participación no cumplen su cometido, de entrada la intervención pierde su intención y desdibuja su objetivo.

Por lo tanto, para validar la efectividad de la experiencia se debe empezar por analizar cómo se manifestó la participación, para posteriormente estudiar si esta contribuyó a que se generara empoderamiento. Esta reflexión crítica será realizada teniendo como referente la teoría de la participación que se planteó

en el marco teórico y que está dividida en dos énfasis: lo comunitario y lo comunicativo.

9.2.1. Efectividad de la participación comunitaria

Como ya se mencionó, en el diseño de la intervención sociocomunicativa se tenía previsto que cada actividad que la componía se configurara como un espacio para propiciar la participación activa de las niñas y niños que formaron parte de la experiencia. De ahí que la evaluación de los resultados antes expuestos fueron desarrollados a manera de constatación de si ese diseño fue efectivo y si lo fue, se aclarara el nivel de participación evidenciado al realizar la integración de estos resultados y analizar en conjunto las actividades de participación que se ofrecieron durante la experiencia, bajo el enfoque de la participación comunitaria de la niñez que se planteó en el diseño metodológico, donde se determinaron, por un lado las características fundamentales para que los espacios de participación fueran efectivos teniendo como referencia lo propuesto por Trilla y Novella (2001) y por el otro, las características que a nivel personal permiten que una participación sea real y genuina.

En relación a la característica que identifica la necesidad de ofrecer espacios de participación para la niñez cercanos a su entorno próximo y que tengan en cuenta su cotidianidad, se puede afirmar que la intervención fue efectiva al brindar espacios para la participación real de los niños y las niñas, porque se implementó proponiéndoles a las niñas y a los niños como objeto de análisis su propio entorno, estaba orientada a pensar y proponer ideas o soluciones a las problemáticas que ellos y ellas reconocían dentro de su contexto local y que afectaban su cotidianidad.

En cuanto a la característica que plantea la apropiación de los objetivos de la intervención por parte de la niñez vinculada a la experiencia, se puede argumentar que aunque los talleristas proponían las actividades explicando los objetivos de cada una, fueron las niñas y los niños los que determinaban su rumbo, permitiendo que fueran sus decisiones las que tenían mayor validez, con lo cual se generaba una mayor implicación de ellas y ellos al reconocerse como agentes principales de las actividades. Como ya se describió en

actividades como “la peli” o “la acción para cambiar”, la apropiación fue notable al asumir la actividad como significativa para ellos y ellas.

Por último, la necesidad de crear espacios formales y conceptuales adaptados a las condiciones sociales, emocionales y cognitivas de la niñez con la que se desarrolla la intervención se evidenció en esta experiencia que, aunque la intención de los talleristas y de los equipos técnico y de producción era permitir y fomentar la participación activa de los niños y las niñas, en la práctica se presentaron algunas situaciones que forzaron una injerencia demasiado notoria por parte de los adultos en las opiniones y por ende en las decisiones de los niños y las niñas. Esto no quiere decir que toda la intervención estuvo condicionada por estas injerencias, por el contrario y sin desconocerlas, fue también evidente que los niños y las niñas demostraron durante todo el proceso, tener las capacidades y aptitudes necesarias para ser parte activa en la realización de un programa de televisión y además de pensar e implementar una estrategia para contribuir a transformar un cambio positivo en su comunidad. Así lo reconocen también Trilla y Novella cuando señalan:

“Pero es obvio que no todo, ni quizá la mayor parte de lo que los niños propongan, podrá o deberá llevarse a cabo. Pretender eso sería irreal o demagógico, incluso antidemocrático. Participar supone reconocer la pluralidad de opiniones y la existencia de intereses contrapuestos. Y eso también lo tienen que aprender los niños mediante sus experiencias de participación”. (Trilla y Novella, 2001, p. 162)

Por lo tanto, aunque en algunos momentos del proceso fue necesaria la intervención de los talleristas, esta estaba orientada a apoyar a los niños y a las niñas cuando sus capacidades reflexivas o analíticas evidenciaban no ser las adecuadas para desarrollar las actividades planteadas. Se evitó al máximo manipular o sesgar la participación de los niños y niñas y tanto en el programa de televisión como la estrategia diseñada por ellos y ellas para contribuir a la solución de una problemática de su entorno, se tuvo en cuenta que fueran acciones de genuina participación de la niñez donde sus capacidades emocionales y cognitivas fueron reconocidas y valoradas, pero además, que

tuvieran una injerencia real y palpable tanto en el producto comunicativo final, como en la acción implementada en el barrio. Su autoría y participación real son evidentes en ambos resultados.

Para reafirmar la efectividad de la intervención sociocomunicativa se complementa lo anterior con una interpretación de los resultados con el otro componente teórico que se planteó como necesario para que la participación sea real e idónea y que ya no tiene que ver con las características de los espacios sino con las características de las personas que participan.

La primera de estas características que desde lo personal debe estar presente en una participación real y efectiva es que sea voluntaria, que surja de una motivación personal. Si se presenta alguna clase de presión para producir la vinculación de las personas a una actividad social o comunitaria, la efectividad de la participación se disminuye considerablemente. Para el caso de la experiencia que estamos analizando la voluntad de los participantes fue evidente y se pudo comprobar desde el inicio del proceso. Como ya se mencionó en el Capítulo 6, en las primeras reuniones para conocer a las niñas y a los niños participantes, solo uno de los niños convocados decidió no formar parte de la experiencia; del resto todos desde ese momento expresaron su voluntad y entusiasmo para participar, motivados principalmente por la idea de hacer un programa de televisión donde ellos y ellas serían los protagonistas, esto les resultaba muy motivante para vincularse.

Otra de las características que debe estar presente en una participación personal efectiva y real es que sea activa, esto es, que la persona forme parte, según sus habilidades y capacidades, de las diferentes acciones que componen una experiencia social, no solo en la parte material o física sino también en la conceptual, para lo cual la persona debe poner en práctica sus capacidades emocionales, mentales y sociales. En la intervención sociocomunicativa analizada se puede afirmar que las niñas y los niños fueron muy activos y pusieron en práctica sus habilidades y capacidades cognitivas y emocionales en todas las actividades. Obviamente, los niveles de participación variaban de acuerdo a la clase de actividad y a las capacidades y habilidades personales de cada niña o niño, pero en general la intervención permitía y

requería de la participación activa de ellas y ellos, porque de esta participación dependía el desarrollo de gran parte de las actividades y además el programa de televisión.

Para la característica de la participación consciente, que implica que la persona tenga la información necesaria de lo que se va a hacer, teniendo claros los objetivos y las implicaciones de las acciones que se desarrollen en la intervención, para así asumir las responsabilidades de las consecuencias o resultados que están provoquen, se puede decir que en la experiencia los niveles de conciencia social de los niños y las niñas fueron altos y se evidenciaron sobre todo en la claridad que demostraron poseer acerca de los posible impacto que sus propuestas podían generar en el entorno.

Demostraron ser conscientes de su ubicación social identificando qué clase de acciones podían desarrollar, demostrando tener claras sus capacidades como grupo social y el campo de acción que les ofrecía el entorno. Esto se evidenció por ejemplo en el debate y posterior votación para elegir la problemática a solucionar. De todas las posibilidades presentadas escogieron la que sabían que podían impactar con sus propuestas y acciones, las demás las reconocieron como inviables o riesgosas.

Demostraron ser conscientes de las implicaciones que tenía intentar solucionar una problemática por un grupo de niñas y niños en un entorno como el de su barrio. Sabían que existían otras problemáticas, aparentemente más graves y negativas, por ejemplo el problema de la inseguridad y la violencia que generan las bandas de delincuentes que dominan el sector, pero también sabían que en esa clase de problemas sociales, su capacidad de injerencia era reducida como grupo social, por lo tanto eligieron el problema de las basuras como el ideal para intentar solucionar.

La última característica propuesta en el marco teórico en relación a la configuración de una participación efectiva desde lo personal es el grado de influencia. Esta característica muy relacionada con las anteriores busca que las opiniones, propuestas y acciones personales sean tenidas en cuenta, no queriendo decir con esto que todas deban ser aceptadas o implementadas, como ya se indicó, dentro una sana participación los niños y niñas deben ser

conscientes de que no todo lo que propongan va a ser obligatoriamente ejecutado, pero que sí perciban que tienen injerencia real en lo que se decide o implementa.

Para esta característica la intervención con los niños y las niñas demostró ser efectiva porque la mayoría de las opiniones y propuestas que se llevaron a la práctica fueron las de ellas y ellos, los adultos solo intervinieron cuando los niños y niñas requerían apoyo conceptual, técnico o logístico o cuando el formato narrativo exigía que la dirección del programa les solicitara alguna acción puntual para hacer que la historia quedara bien narrada y fuera interesante para el público televisivo.

En términos generales se puede concluir que en el eje de la participación, la intervención sociocomunicativa fue efectiva y positiva, tanto en los espacios que planteó para generar la participación como desde los requerimientos personales que exigen una participación comunitaria real y genuina.

Adicionalmente, los resultados evidenciaron que se produjo un cambio en la percepción de las niñas y los niños al final de la intervención y que se mantuvo un año después, en relación a sus capacidades para participar y proponer ideas que contribuyeran al desarrollo de su comunidad. Se logró identificar que la intervención les permitió descubrir que podían realizar cosas *“de grandes”* que los igualaba en capacidades con los adultos, cambiando su visión de dependencia y pasividad frente a los adultos previa a la experiencia, y todavía más allá, les permitió *“enseñar a los adultos”* cosas importantes para transformar su entorno de forma positiva. Descubrieron que tenían las capacidades para participar y aportar en sus comunidades en las mismas condiciones que los adultos.

9.2.2. Efectividad de la comunicación participativa

Para abordar las conclusiones que surgen del análisis integrado de los resultados en relación a la comunicación participativa evidenciada en la experiencia, se debe aclarar primero que se abordará, teniendo como referencia lo planteado en el marco teórico, solamente en lo referente al proceso mediante el cual las personas o los colectivos tienen acceso y se

apropian de los medios de comunicación y a través de un mecanismo de participación democrático y horizontal producen contenidos comunicativos que propenden, entre otras cosas pero principalmente, por el desarrollo social, económico y cultural, autónomo y endógeno de sus entornos. En lo que respecta al control de la mediación comunicativa que esta clase de perspectiva comunicativa posibilita, más adelante se desarrollará una reflexión más amplia.

Teniendo claro lo anterior, las conclusiones acerca de la efectividad de la comunicación participativa evidenciada en la intervención implementada con las niñas y los niños presenta los siguientes aspectos relevantes.

En relación al acceso y apropiación de los medios de comunicación, la intervención estaba diseñada para que los niños y las niñas fueran los coautores del producto comunicativo. Esto implicó no solo permitirles el acceso a los equipos de producción, sino también y sobre todo que se generara una apropiación de las herramientas técnicas y las metodologías de realización y producción de contenidos televisivos en formato documental.

Esta intención se llevó a la práctica agregando al esquema estándar de producción de televisión para la niñez un componente adicional de capacitación, que estaba enmarcado en un taller de alfabetización audiovisual que tuvo como objetivo que las niñas y los niños se capacitaran en el uso de los equipos de producción de televisión y en las metodologías de reportería documental. Pero además para que se relacionaran con estas herramientas comunicativas de una forma lúdica y adaptada a sus intereses y capacidades psicológicas y sociales. Se tenía claro que no se generaría apropiación sino se desplegaba una estrategia de formación que tuviera en cuenta y pusiera en juego sus maneras de expresarse y de relacionarse cotidianamente. De ahí que el juego, la imaginación y la exploración del entorno, fueron los elementos claves que formaron parte de la capacitación.

En cuanto a la participación democrática y horizontal, se puede volver a mencionar el hecho de que la intervención estaba pensada desde el inicio para que los niños y las niñas fueran los coautores del programa de televisión y además fueran los protagonistas de la acción para intentar solucionar una problemática de su entorno con propuestas sugeridas por ellas y ellos. A esto

también se pueden sumar varios elementos que contribuyen a verificar la efectividad de la intervención desde la perspectiva de la comunicación participativa. El hecho de que fuera una coautoría y que la capacitación audiovisual contribuyera a nivelar sus conocimientos permitió que la participación fuera más horizontal, el hecho de que ellas y ellos pudieran realizar las grabaciones, entrevistar a sus vecinos y presentar a cámara sus ideas, generó en las niñas y los niños un alto grado de ingerencia, pero además de responsabilidad sobre el resultado final. De todas maneras hay que reconocer que el hecho de que no hubieran podido participar en el proceso de posproducción sí disminuyó su grado de participación en la realización del producto final y en cierta medida coartó la aspiración inicial de que en la intervención ellas y ellos pudieran incidir en esta otra parte del proceso.

En relación al sentido político que plantea la comunicación participativa que busca contribuir al desarrollo de las comunidades, es también evidente que la intervención tuvo como objetivo principal el motivar en las niñas y en los niños su conciencia crítica sobre su entorno, pero además el que se produjera una acción concreta que buscará la transformación positiva de su comunidad surgida de sus propias percepciones sobre lo que era necesario transformar. Como ya se describió en la parte teórica, si estas transformaciones no son pensadas desde dentro de las comunidades, teniendo en cuenta sus visiones del mundo, para enfrentar las necesidades que consideran son las que deben resolver y de acuerdo a los mecanismos que las mismas comunidades identifican como adecuados para resolverlas, el desarrollo social, económico y cultural nunca tendrá el efecto deseado. El desarrollo impuesto desde las visiones y las intervenciones exógenas, como ya está comprobado, tiende al fracaso.

Para cerrar esta parte de las conclusiones del eje de la participación tanto en lo comunitario como en lo comunicativo se puede afirmar que la metodología propuesta para esta intervención sociocomunicativa que tenía como objetivo principal comprobar el uso de la comunicación como herramienta participativa y empoderadora de los niños y de las niñas que formaron parte de la experiencia y a través de esta se formaran y se asumieran como agentes de cambio social fue efectiva y brindó los resultados esperados para este eje, que es la base

para el otro eje de análisis, el empoderamiento, el que se presenta en el siguiente apartado.

9.3. La intervención sociocomunicativa como generadora de empoderamiento

En el Capítulo 8, donde se realiza la evaluación de los niveles de empoderamiento evidenciados durante la intervención y luego su permanencia un año después se pudo constatar que la efectividad de la experiencia como generadora de empoderamiento fue alta. Por lo tanto lo que aquí se pretende es analizar esa efectividad a la luz de la teoría del empoderamiento que se planteó en el marco teórico. La intención es integrar lo que esa efectividad generó en los niños y las niñas, en relación a los conceptos expresados en la teoría del empoderamiento como autodescubrimiento y transformación activa, los dos elementos que surgen como resultado de los procesos de empoderamiento.

Para realizar esta integración de los resultados a la teoría se debe además recordar que estos conceptos de autodescubrimiento y transformación activa son fruto de las categorías de análisis que se emplearon para valorar el empoderamiento evidenciado durante la experiencia, que se recuerda fueron: participación, sentirse capaz de (auto estima), ser capaz de (competencias básicas) y conciencia crítica.

Aclarar además que la forma en que se desarrollará esta parte de la interpretación de los resultados, integrados dentro de la reflexión acerca de la misma intervención sociocomunicativa y su efectividad en los dos ejes de análisis principales (participación y empoderamiento), se planteó que para el concepto de autodescubrimiento las categorías de análisis que servirían como indicadores serían: el sentirse capaz de (autoestima) y el ser capaz de (competencias básicas) y para el otro concepto de transformación activa las categorías que sirvieron de indicadores fueron la participación y la conciencia crítica, las cuales se aplicaron en la segunda parte del Capítulo 8 para analizar

los niveles de empoderamiento en las distintas actividades que conformaron la intervención.

Por último, recordar que el concepto de autodescubrimiento se identificó como el resultado del empoderamiento individual y el de transformación activa como el resultado del empoderamiento comunitario. Por lo tanto, al revisar las manifestaciones del primer concepto se podrá concluir como se evidenció el empoderamiento individual y al revisar las manifestaciones del segundo sucederá lo mismo con el empoderamiento comunitario. Nuevamente se aclara que estas dos dimensiones del empoderamiento son interdependientes y hacer alusión a una obligatoriamente implica a la otra.

Como ya se indicó, la eficacia de la intervención como generadora de empoderamiento fue alta en la medida en que permitió y fomentó espacios de participación empoderadores en los que las niñas y los niños pudieron expresar y desarrollar sus habilidades y competencias para opinar, pensar, crear y actuar de acuerdo a sus formas de ser y a sus visiones del entorno. Si la teoría del empoderamiento planteada tiene validez en la práctica, se podría evidenciar que esta intervención significó para las niñas y los niños un autodescubrimiento como personas que se sienten y son capaces de plantear estrategias sociales para impactar su cotidianidad.

Al revisar los resultados hay varias evidencias de este autodescubrimiento, por ejemplo, en la comparación que se realiza entre las percepciones antes y después de la experiencia se pudo constatar que en sus autopercepciones se presentó una evolución que cambió sus concepciones acerca de sus capacidades individuales para hacer actividades en las que debían poner en juego sus habilidades emocionales y cognitivas. Descubrieron que podían hacer “cosas de grandes” que además los hacía sentir orgullosos incrementando su autoestima, pero además evidenciando su compromiso al asumirse como agentes de cambio. Un pequeño ejemplo de esto se manifiesta en lo expresado por Paola de 11 años, cuando explica qué fue lo que le pareció más interesante de la experiencia.

Paola: Yo, pues a mí me parece muy chévere porque que es como una reflexión, y digamos mis amigos no me creían, cuando yo les muestre

esto, hay sí es verdad y voy hacer lo que hicieron ustedes con nosotros, enseñar el valor del medio ambiente, y decirles que no boten basura, pues la verdad mis amigas todo lo que comen lo botan a la calle

Después de la experiencia y aún un año después, la mayoría de los niños y las niñas mencionó el hecho que desde que terminó la intervención daban ejemplo acerca del cuidado del medio ambiente, esto también fue confirmado por sus padres. Descubrieron que podían ser motivadores de cambio de conductas en su entorno.

Otro hecho que constata el autodescubrimiento es que posterior a la experiencia se reconocieron como más creativos e inteligentes, se dieron cuenta que sus propuestas podían ser importantes y esto les generó una mejor autorepresentación y una mayor seguridad en sus capacidades cognitivas. Algunos de sus comentarios lo comprueban:

Leidy: Ahora ya sé imaginar más

Edward: Un niño siempre tiene más mentalidad y más imaginación que un adulto

Paola: Tenemos mucho ingenio aunque a veces algunas personas no lo descubran, tenemos mucho ingenio y mucho que pensar sobre eso

Adicionalmente, el autodescubrimiento se reforzó por el reconocimiento que percibieron las niñas y los niños por haber aparecido en televisión. Aunque conscientes de que era posible que en la emisión al aire, la audiencia fuera poca debido a que no es un canal de gran audiencia en Colombia, el reconocimiento de sus amigos y sus familiares fue motivo de orgullo y elevación de su autoestima. Incluso en los casos en que mencionaron haber sido objeto de matoneo escolar o bullying su percepción frente al hecho de haber aparecido en televisión fue positiva.

Por otro lado, el impacto en sus autopercepciones les permitió ganar en confianza y seguridad para relacionarse con sus pares y con los adultos que los rodean. Algunos de los niños y las niñas reconocieron que antes de la experiencia eran tímidos y temerosos de hablar en público, pero que luego de la intervención habían ganado confianza en sí mismos y ya podían interactuar con más seguridad en situaciones grupales. Como Johan de 9 años afirmó

cuando comentaba lo que para él fue lo más interesante de haber aparecido en un programa de televisión, en el grupo de discusión al finalizar la intervención.

Johan: A mí me pareció muy chévere, porque a mí en el colegio me intimidaba mucho hablar cuando me lo piden a mí, frente a mis compañeros y este programa y los profesores me hizo quitar la vergüenza y el miedo

Con lo anterior se puede concluir que el autodescubrimiento que vivenciaron las niñas y los niños en distintas facetas de su personalidad fue notorio y positivo. Corrobora que el empoderamiento individual tuvo un desarrollo importante y por lo tanto valida la eficacia de la intervención como motivadora de esta clase de empoderamiento.

A continuación se desarrolla la reflexión acerca del otro concepto identificado como resultante del empoderamiento, que es la transformación activa y que se manifiesta como resultado del empoderamiento que se ha denominado comunitario.

Como ya se describió esta transformación activa representa el cambio de rol que realizan las personas o los colectivos, al pasar de sujetos o grupos pasivos e inactivos socialmente a propositivos y activos socialmente, debido en gran medida a su autodescubrimiento como actores sociales. El cambio en la autopercepción genera un cambio en la actitud que motiva la acción hacia y para la comunidad. Los indicadores para evidenciar esta transformación activa son la participación social efectiva y la conciencia crítica del contexto en el que se produce la acción.

Como ya se ha detallado ampliamente, la participación que desplegaron los niños y las niñas dentro de la intervención sociocomunicativa fue evidente y de un alto nivel según la escala de Hart (1993) y como ya se describió también, ésta les permitió reconocerse como personas que pueden hacer parte de procesos comunitarios que buscan el bienestar local.

Algo que llamó la atención en relación con la actitud positiva hacia la participación que desarrollaron, fue el hecho de que posteriormente a la intervención varios de los niños y las niñas se vincularan a proyectos o actividades relacionadas con lo que fue la intervención sociocomunicativa. Así, Paola se convirtió en líder escolar de reciclaje y participó activamente en un

video que realizaron sobre este tema en el colegio; Jhonatan participó en otro video de iguales características en su colegio, y Paula se postuló para representante estudiantil, y pese a que no logró este objetivo se convirtió en representante de convivencia escolar. Además, como ella mencionó la intervención fue *“un paso más en su carrera como actriz”* y se vinculó a un grupo de teatro donde además realizó un curso de fotografía. Edwar implementó un canal en Youtube, donde después de haber montado el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”, se ha convertido en un movilizador y creador de productos gráficos y audiovisuales propios y de amigos cercanos. Johan, recientemente se vinculó a un colectivo de comunicación en el nuevo barrio donde vive junto a su hermana de 8 años. Los demás, aunque no han encontrado la oportunidad, sí manifestaron su interés de vincularse a actividades o proyectos comunitarios o tienen ideas para otras campañas sociales, como la de Leidy, que piensa que sería importante hacer una campaña que disminuya el maltrato animal en el barrio.

No se puede asegurar que esta nueva actitud positiva hacia la participación comunitaria se deba en su totalidad a la intervención sociocomunicativa desarrollada en investigación, pero sí es interesante evidenciar que un año después su interés por formar parte de esta clase de procesos y actividades continuó, demostrando que la transformación activa generada en medio de la experiencia, sigue evolucionando de acuerdo a sus intereses personales.

La otra categoría que indica el grado de empoderamiento comunitario y por lo tanto incide en la transformación activa, es la conciencia crítica que se fomenta y se pone en práctica en esta clase de intervenciones. Como ya se describió en los resultados el nivel de conciencia de las problemáticas que afectan el entorno cercano de los niños y las niñas que formaron parte de la experiencia era evidente. En medio de las actividades ellas y ellos se reconocieron como actores sociales que iban a incidir en su comunidad, pero además, esto los cuestionó acerca del grado de injerencia que podían tener. Como ya se detalló, las niñas y los niños dentro del programa de televisión identificaron la problemática a solucionar teniendo como referencia el nivel de impacto que podían tener. Esto se detectó sobre todo al momento de seleccionar la problemática social a la que posteriormente le plantearían una solución;

aunque detectaron otras problemáticas que posiblemente eran más graves, seleccionaron la que les parecía les otorgaba un nivel de injerencia y de impacto adecuados a sus posibilidades como actores sociales.

Adicionalmente su conciencia crítica como grupo social tuvo un desarrollo interesante que se evidencia en los testimonios que un año después de realizada la experiencia expresaron acerca de los derechos de la niñez y de la vulneración de la que son objeto. Demostraron tener claridad acerca de cuáles eran los derechos de los niños y las niñas, tal vez porque los aprendieron en la escuela, pero además eran conscientes de que les eran vulnerados debido principalmente al bajo nivel de participación social y al poco reconocimiento de sus capacidades por parte de los adultos. Se recuerdan algunos de los testimonios que confirman esto.

Santiago: Yo pensaba que los niños eran mandados, me disculpan por decir esto enfrente de uno, pero yo pensaba que los niños eran como los esclavos de los adultos

Leidy: Porque nosotros casi no podemos tener el poder de casi nada

Edward: Pues la sociedad siempre lo des incluye a uno de las cosas así como grandes, digamos así como los problemas del barrio, entonces es difícil

Paola: ... entonces no le valoran la opinión de uno, a veces la ignoran, pero entonces no se dan de cuenta que la opinión de un niño puede valer a veces más que la de un adulto

Con lo anterior se puede afirmar que la intervención les permitió ubicarse como actores sociales en su contexto cercano, evaluando sus capacidades de intervención social, pero adicionalmente les permitió desarrollar como grupo social una identificación de la desigualdad en el ejercicio de sus derechos como seres humanos y como ciudadanos, esta evolución en su percepción individual y como grupo social es importante de resaltar, porque más adelante ofrecerá elementos para reflexionar acerca de la ciudadanía activa desarrollada en esta intervención sociocomunicativa.

Para cerrar en este punto el tema del empoderamiento comunitario, solo resta decir que frente a esta evolución positiva hacia la participación activa y a la consolidación de una conciencia crítica del entorno en casi todos los niños y niñas que formaron parte de la experiencia. Es también un hecho notorio que

pese a que algunos se han vinculado a actividades o proyectos con orientación social, el contexto general en el que se desenvuelven cotidianamente no les ofrece espacios para que este empoderamiento comunitario siga desarrollándose. Es de entender que si ya es complejo para las personas adultas encontrar esta clase de oportunidades o de espacios para la participación y el empoderamiento, en el caso de la niñez lo es mucho más. Sumándose el hecho de que en contextos como el del barrio Lisboa, donde la delincuencia es muy fuerte y presiona a las personas a literalmente encerrarse y aislarse socialmente, lograr que la niñez pueda tener la oportunidad de desarrollar su potencial social es difícil. Por lo tanto, lo importante a resaltar es que aún así, los niños y niñas que participaron en la intervención han demostrado su interés y han descubierto y aprovechado, sobre todo en sus colegios, esta clase de espacios de desarrollo ciudadano.

En relación a lo comunicativo el empoderamiento que se evidenció en las niñas y los niños que participaron de la intervención estuvo igualmente determinado por los mismos elementos que lo configuran en el empoderamiento comunitario, pero adaptados a la comunicación, entonces el sentirse capaz de usar las herramientas comunicativas, el ser capaz de o, como ya lo hemos descrito, la demostración real de sus capacidades comunicativas, su interés por participar de forma efectiva en la producción de contenidos comunicativos y la conciencia crítica de qué temas o relatos comunicar y para qué comunicarlos. Con lo cual las mismas categorías del empoderamiento comunitario se pueden aplicar a lo comunicativo y así dar cuenta del proceso de autodescubrimiento como comunicadores y de su transformación activa para usar la comunicación, en este caso audiovisual, como herramienta de impacto social.

Para realizar este análisis del efecto del empoderamiento en lo comunicativo se tendrán como referencia los resultados descritos principalmente del capítulo sexto que detalló cómo se desarrolló la intervención y del séptimo que analizó los resultados del producto comunicativo. La integración de estos dos capítulos permitirá una reflexión crítica acerca de cómo se manifestó esta clase de empoderamiento en las niñas y los niños que hicieron parte de la intervención sociocomunicativa.

El autodescubrimiento como comunicadores y como controladores de la información, como ya se describió en el Capítulo 6, estuvo en gran medida apoyado por el taller de alfabetización audiovisual. Esta primera fase de la intervención representó un impulso importante para que los niños y las niñas descubrieran y formaran sus habilidades en el uso de las herramientas de comunicación audiovisual y en las metodologías de reportería e indagación documental. Las diferentes actividades lúdicas que conformaron esta fase de capacitación, les brindó la seguridad necesarias para que posteriormente en la segunda fase pudieran desempeñarse fluidamente en la realización del producto comunicativo.

Como resultado de lo anterior los niños y niñas demostraron sentirse capaces de crear y realizar productos comunicativos, pero además éste sentirse capaz fue comprobado al aplicar sus capacidades y habilidades en la creación y producción del material del programa de televisión, especialmente en los segmentos de creación dentro de los cuales la “licuadora de ideas” y “la peli” son los ejemplos más fehacientes. Como se pudo constatar, los procesos creativos para la niñez se desarrollan de manera natural y si además se les agrega un componente lúdico en su producción el resultado evidencia su enorme capacidad imaginativa, pero además demuestran que en términos de narración poseen las habilidades y los conocimientos adecuados para crear una historia aristotélicamente hablando completa y bien estructurada. Lo lúdico se resalta porque estuvo presente en toda la intervención y no solo en las actividades de la fase de alfabetización audiovisual, La realización del programa de televisión fue percibida como una actividad divertida y emocionante de realizar, pese a las responsabilidades que esto les exigía en términos de disposición y concentración.

Adicionalmente el uso de los equipos de producción de televisión comprobó no ser un gran obstáculo para ellas y ellos, desde la fase de alfabetización audiovisual fue notorio que se relacionaban y comprendían rápidamente con los procedimientos y el manejo de los equipos de producción documental para televisión y de la misma forma asimilaron los distintos roles y funciones de un rodaje de televisión de estas características. De ahí que solo se destinara un día a esta primera fase y no dos como estaba planeada inicialmente.

De este autodescubrimiento, que como ya se mencionó está determinado por el sentirse capaz de (autoestima) y el ser capaz de (competencias básicas), fueron muy conscientes las niñas y los niños participantes y lo comentaron por ejemplo en las conversaciones que hicieron parte del grupo de discusión que se realizó al final de la intervención donde afirmaron cosas como:

Leydi: Pues yo digo que está bien, y ya que les estamos enseñando a los grandes todo el valor de cuidar el medio ambiente y que también los chiquitos podemos participar en cosas de grabación aunque seamos chiquitos

Otro ejemplo lo da Carol en el cierre del programa de televisión cuando dice:

Carol: Yo quiero que los niños que vean este programa, pues... que sigan nuestra idea e iniciativa. Que con cualquier cámara de fotos pueden hacer una película, pueden ser unos afiches o... mandarle un mensaje a las personas

Se evidencia en estos comentarios que las niñas y los niños descubrieron en este medio de comunicación una posibilidad de expresión importante, que además los empoderaba en el uso, porque les permitía reconocerse como iguales a los adultos, al demostrar que tenían las habilidades suficientes para realizar un producto comunicativo para televisión con un mensaje que para ellas y ellos era importante.

En relación al concepto de transformación activa que dentro de lo comunicativo puede evidenciar el empoderamiento de las niñas y los niños, es adecuado primero aclarar que para este concepto, la participación y la conciencia crítica que son las dos categorías, que como ya se anotó anteriormente sirven como indicadores de su desarrollo; para lo comunicativo tienen una adaptación y es que se enfocan a revelar cómo es la participación de los niños y las niñas en el control y la producción de la información, que en la práctica se evidenciaría al analizar como se desarrollo la coautoría del producto comunicativo con los adultos que hicieron parte de la producción televisiva.

Mientras que para la categoría de conciencia crítica su adaptación estaría orientada a determinar dos elementos. El primero es necesariamente el nivel de conciencia de su rol como comunicadores y el segundo cómo ejercieron ese rol, cómo realizaron el control de la información determinando que clase de relatos o temas decidieron dar a conocer y luego que clase de tratamiento le

aplicaron a esos relatos o temas. Como es evidente, esta última orientación de la conciencia crítica tiene gran relación con lo que se identificó a nivel teórico como mediación comunicativa y esta clase de mediación va a tener un desarrollo más amplio en el siguiente apartado, por lo tanto esta última clase de conciencia crítica será abordada cuando se desarrolle el análisis de esta mediación comunicativa, en este punto solo se realizará la reflexión acerca de la conciencia del rol de comunicadores que evidenciaron las niñas y los niños.

Ahora entonces, se empezará con la reflexión acerca de la transformación activa dentro de lo comunicativo, teniendo como referencia la primera categoría mencionada que fue la participación, que como ya se aclaró para esta intervención sociocomunicativa se puede identificar al analizar la forma como se desarrollo la coautoría del programa de televisión.

La participación efectiva entre otras cosas significa que los individuos tengan injerencia real en el proceso o actividad en la que se involucran, que sus acciones y puntos de vista hagan parte del resultado. En el diseño del programa de televisión y de la intervención en general esta ingerencia en el proceso estaba prevista. Como ya se ha mencionado la intención era que las niñas y los niños fueran los coautores del producto audiovisual, pero para que esta participación fuera efectiva desde lo comunicativo fue requerimiento previo que tuvieran una formación en producción audiovisual. Esta capacitación les permitió tener una relación más equilibrada con los adultos que hicieron parte del proceso de realización del programa de televisión. Gracias a esta capacitación pudieron efectivamente usar los equipos de producción y entender los procedimientos y funciones a realizar en cada segmento.

Pero la coautoría no solo estaba enmarcada solamente por el uso de los equipos y la asignación de roles dentro del rodaje, también implicaba que sus aportes conceptuales fueran los que determinaran el rumbo del producto comunicativo. En este sentido la participación de los niños y las niñas fue notoria y les permitió como ya se analizará más adelante ejercer un control real de la información producida dentro del programa de televisión.

Sin embargo, esta coautoría, como en toda actividad en la que intervienen niñas y niños, generó tensiones entre los intereses de permitir la mayor

posibilidad de participación a los niños y las niñas y los condicionantes de la misma intervención, que en este caso surgían de las necesidades narrativas y de producción que exigía el programa de televisión.

La premisa general era que los adultos intervinieran lo menos posible en la realización del producto televisivo, tanto en lo operativo como en lo conceptual, sin embargo esto era improbable en la medida en que el apoyo y la colaboración era necesaria debido a que era la primera vez que los niños y las niñas encaraban una realización audiovisual para televisión y también porque en algunos momentos se evidenció que requerían un apoyo considerable en lo conceptual, sobre todo para mantener el objetivo de algunos segmentos, en los que se mostraron al inicio desorientados o sin propuestas, como en el caso de la posible solución a la problemática que ya habían identificado.

Aún así, la participación se pudo evidenciar tanto en los resultados de la sistematización de la experiencia como en el análisis del producto final, en ambos resultados la participación en lo comunicativo fue relevante tanto en lo operativo como en lo conceptual.

En cuanto al análisis de la conciencia crítica desde lo comunicativo que da cuenta del empoderamiento de las niñas y los niños como sujetos conscientes de su rol como comunicadores, se puede argumentar que se presentó con diversos matices y en diferentes niveles. Esta conciencia de su rol como comunicadores se puede identificar en los diferentes énfasis que le dieron a su desempeño dentro de la experiencia y en el resultado obtenido. A nivel práctico se puede resaltar que para algunos resultó más importante el hecho de haber utilizado los equipos de producción de televisión, para otros fue más importante el haber creado historias, para otros resultó interesante el haber realizado entrevistas o para otros lo más interesante es que hayan aparecido en un programa de televisión.

En lo conceptual lo más relevante tal vez sea que asumieron su rol de comunicadores como una posibilidad para *enseñar*, como varias veces lo recalcaron en sus comentarios. Este enseñar tuvo dos énfasis: por un lado el hecho de que el programa de televisión permitió sensibilizar a las personas acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente y en particular el

hecho de no arrojar basura a la calle y por el otro el enseñarle a los adultos que ellos y ellas podían aportar ideas y acciones para mejorar su entorno. Su papel de comunicadores fue asumido como una manera de reivindicar su rol como actores sociales que tienen ideas importantes para contribuir a transformar su contexto.

Por tanto, la transformación activa dentro de lo comunicativo demostró un empoderamiento de las niñas y los niños como un grupo, porque además siempre se nombraron como un *nosotros*, que identificó la comunicación como una herramienta lúdica que les permitió reconocerse como actores sociales y a la vez decirle a los demás que lo son. Usaron la comunicación para empoderarse como colectivo y generar reconocimiento en sus entornos.

Con todo lo anterior se da por terminada la reflexión acerca de la efectividad de la intervención sociocomunicativa a la luz de los planteamientos teóricos que orientan esta tesis y bajo los cuales se puede afirmar que dicha intervención fue efectiva para formar y motivar los dos ejes de conceptuales que sustentan la investigación: la participación y el empoderamiento, este último desde lo individual y lo comunitario, como también desde su dimensión comunicativa.

9.4. Mediación comunicativa desde la producción no institucionalizada de los contenidos. La niñez como productora de la comunicación

Para elevar la reflexión desde lo práctico y específico que fue el análisis de la efectividad de la intervención como formadora y motivadora de participación y empoderamiento, a una reflexión más teórica, es necesario traer nuevamente a colación el concepto de mediación comunicativa con la siguiente premisa que intenta empezar a dar respuesta a la hipótesis teórica planteada: si la intervención sociocomunicativa resultó ser efectiva ¿qué clase de mediación comunicativa fue la que se produjo? ¿qué elementos incidieron para que se diera de esa manera? y ¿cuáles fueron sus implicaciones?

Entendida la mediación comunicativa desde los planteamientos de Manuel Martín Serrano (1993), quien la define como el proceso mediante el cual determinados actores sociales (instituciones o personas), al convertirse en

emisores de información asumen el control de la misma y por lo tanto desarrollan un proceso de selección y clasificación del acontecer general de la sociedad, eligiendo hechos o situaciones para presentarlos a su audiencia de acuerdo a un tratamiento, que puede variar de acuerdo a sus intereses, visiones del mundo o motivaciones, condicionando esta información de manera consciente o inconsciente, es posible entonces, realizar un análisis del control de la mediación comunicativa que se presentó en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción”.

Este análisis tendrá en cuenta la clase de mediación comunicativa desarrollada por los niños y las niñas, pero además y sobre todo la clase de representación social que resulta de esta mediación, qué clase de representación de la realidad es la que propone o manifiesta, teniendo en cuenta que toda mediación social, incluyendo la comunicativa, expone una visión del acontecer que da cuenta de una clase de representación de la realidad.

Se puede afirmar que el control de la mediación comunicativa estuvo en un gran porcentaje a cargo de las niñas y los niños que formaron parte de la experiencia, porque la selección de los diferentes temas que aparecen en el producto comunicativo fue totalmente obra de ellos y ellas y porque la forma en que son tratados o presentados a la audiencia responde a las motivaciones y visiones de la realidad que tenían en ese momento. Todo esto fue detallado en los Capítulos 6 (análisis del producto comunicativo) y 7 (reconstrucción de la experiencia sistematizada).

Pero también es adecuado aclarar que sí se produjo una injerencia del director investigador del producto, al plantear una orientación temática que estaba determinada por la propuesta de realizar una acción colectiva que intentara solucionar una problemática del barrio donde viven los niños y las niñas. Si dentro de la intervención sociocomunicativa se les hubiera dicho a los niños y las niñas que realizaran un producto comunicativo sobre cualquier tema, es probable que las temáticas surgidas no tuvieran ninguna relación con el intento de solucionar una problemática del barrio; más bien, posiblemente, los temas elegidos por parte de ellos y ellas tendrían más que ver con sus intereses o gustos particulares.

Por lo tanto, es importante en este momento recordar que uno de los objetivos a nivel teórico y práctico de este trabajo es plantear el proceso de producción comunicativa como una herramienta de participación y empoderamiento de la niñez para que se reconozcan como ciudadanos activos, motivo por el cual la orientación temática debía contribuir a ese propósito. No se buscaba solamente hacer un análisis sobre qué sucede cuando el control de la mediación comunicativa lo ejercen en este caso niños y niñas de un sector vulnerable de la ciudad; se trataba además analizar cómo este proceso comunicativo puede contribuir a empoderarlos como ciudadanos que usan la comunicación como herramienta de transformación social, habida cuenta de que el control de la mediación no siempre genera empoderamiento comunitario.

Por lo tanto era fundamental dentro de la intervención acompañar al ejercicio del control de la mediación comunicativa, otros componentes que motivaran el análisis de la realidad de forma reflexiva, crítica y propositiva, para que el proceso de producción comunicativa fuera empoderador y generador de competencias ciudadanas.

En términos de mediación comunicativa, el que solo se les ofreciera realizar un programa de televisión con la temática que las niñas y los niños eligieran, frente a la propuesta de que realizaran uno en el que desarrollaran una acción para contribuir a transformar su entorno, podría significar que la representación social evidenciada en el producto comunicativo fuera muy diferente.

Era poco probable que en estos dos escenarios el resultado fuera similar, por lo tanto surge la siguiente pregunta: ¿cuál es la representación de la realidad evidenciada en el producto comunicativo? Indagando por ejemplo si da cuenta de una visión subordinada o emancipada de la representación monopolista y globalizante que impera actualmente y que promueve una sociedad de consumo; o si refuerza o contradice la representación social que se tiene de la niñez en nuestra sociedad colombiana, que como ya se ha descrito, tiene una visión adultocentrista de lo que deben ser las niñas y los niños y que los representa como personas en construcción sin las capacidades suficientes para intervenir de manera activa en la sociedad, pero que eso sí, los prepara para ser los futuros ciudadanos del país cuando sean adultos.

Recordando nuevamente a Martín Serrano (1993), este autor nos expone que son dos las tensiones que configuran de la mediación comunicativa: la mediación cognitiva y la mediación estructural.

La función de la mediación cognitiva es integrar el constante cambio del acontecer a la concepción estable del mundo que tiene una sociedad, aunque, como el mismo Martín Serrano advierte, *“en ocasiones será preciso que la mediación cognitiva llegue a transformar esa concepción del mundo”* (Martín Serrano, 1993, p. 135).

Por lo tanto, cuando se usa la mediación cognitiva para elaborar un relato en el que se propone una versión de lo que sucede teniendo como referencia una representación del mundo, lo que se genera es un conflicto entre los acontecimientos y las creencias, por lo que el autor avanza a proponer que en la mediación cognitiva se manejan o producen mitos, ya sea para mantenerlos o para replantearlos.

De acuerdo a esta conceptualización teórica se podría ahora analizar qué clase de representación social es la que se manifiesta en el programa de televisión resultante de la intervención sociocomunicativa, qué clase de mito se produce y si este busca mantener o replantear el mito o representación del mundo imperante actualmente en la sociedad colombiana.

En este caso, se reconoce claramente un mito principal y por lo menos otro secundario. El principal es el mito de la niñez y el secundario es el la acción social.

Para abordar el mito de la niñez es obligatorio dar cuenta cuál es el mito de la niñez imperante en la sociedad colombiana actualmente, para luego compararlo con la representación social o mito de la niñez que describe el relato del producto comunicativo. Como ya se ha descrito en los capítulos precedentes, la niñez es concebida en Colombia como un grupo social que no está en capacidad de participar en los espacios ciudadanos, pese a la existencia de un volumen importante de leyes y normas que en lo formal respaldan el reconocimiento de sus derechos ciudadanos; sin embargo en la práctica el avance es muy poco y se enfoca en su gran mayoría a las normas o

leyes que buscan el cuidado y la protección, algo muy similar la jurisprudencia anterior denominada de *menores*. Como ya está comprobado, las leyes no siempre coinciden con las representaciones sociales.

En cuanto a la educación, su formación sigue siendo determinada por relaciones de poder autoritarias, donde los adultos son los que imparten el conocimiento y donde los niños y las niñas son asumidos como personas receptoras y pasivas frente a ese control y generación de conocimientos.

Desde lo comunicativo la niñez es asumida como receptora de contenidos, esto es validado por la misma academia que centra sus estudios en análisis de la recepción. Adicionalmente los medios de comunicación pública tradicionales refuerzan la concepción de la niñez vulnerable y necesitada de protección y cuidado y por lo tanto incapacitada para asumir roles de protagonismo ciudadano. En cuanto a la televisión, son pocos los proyectos donde se permite alguna participación a los niños y las niñas, y los que verdaderamente lo han intentado son referenciados como experimentos que generan desconfianza, al tenerse la concepción de que no tienen la calidad requerida para ser emitidos.

Para la niñez, la familia y la escuela son espacios para formarse y prepararse para ser alguien más adelante; los niños y las niñas son representados como personas en formación, que todavía no pueden ser ciudadanos activos. En la práctica el adultocentrismo sigue siendo muy arraigado y las posibilidades reales de acción social de la niñez son muy reducidas y poco estimuladas por las diferentes entidades o instituciones que tienen relación con las niñas y los niños, todo ello fruto de una representación social de la niñez necesitada de protección y formación del adulto para que más adelante puedan ser ciudadanos de verdad.

Respecto a la representación social o mito de la niñez que se manifiesta en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” recurriremos a lo evidenciado en los tres capítulos de resultados anteriores, donde se pudo reconocer que la niñez es un grupo social que tiene las capacidades emocionales y cognitivas para realizar una participación efectiva y activa en procesos ciudadanos, reconociendo y validando sus formas de expresión y de relación con sus pares, con los adultos y con el entorno. No se trata de que ejerzan una ciudadanía

igual a que pueden ejercer los adultos, entre otras cosas porque puede no interesarles.

En el programa de televisión se pudo evidenciar que los niños y las niñas son personas que hacen reflexiones importantes acerca de sus entornos, que pueden opinar, proponer y llevar a la práctica acciones que propenden por la transformación positiva de sus comunidades. Demostraron que pueden ser ciudadanos activos ahora, en el presente, desde su condición de niños y niñas, sin esperar a ser adultos.

Evidenciaron que pueden crear y pensar cosas diferentes y novedosas que generan nuevo conocimiento, que además pueden enseñar a los adultos maneras de mejorar sus conductas para que sus entornos cambien. En el proceso de formación audiovisual demostraron que cuando es llamativo para ellos y ellas el conocimiento, su aprendizaje se acelera porque participan activamente en la formación, dejando de ser solo receptores pasivos.

En lo comunicativo demostraron poder asumir la coautoría de un programa de televisión siendo protagonistas reales, no solo en lo operativo sino también en lo conceptual. Evidenciaron tener las habilidades y las capacidades para ejercer el control de la información y decidir como tratarla. Adicionalmente se constató que la comunicación es una herramienta llamativa para ellas y ellos mediante la cual pueden ejercer su ciudadanía activa, al tener la posibilidad de expresar sus opiniones, pero además poder incidir de manera real en sus comunidades.

En consecuencia, comparando las dos representaciones sociales o mitos de la niñez se puede concluir fácilmente que la mediación cognitiva generada en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” contradice el mito de la niñez que impera actualmente en la sociedad colombiana y replantea la concepción de la niñez como grupo social que puede participar en la construcción de ciudadanía. Como afirma Martín Serrano, en algunas ocasiones la mediación cognitiva contribuye a transformar las representaciones sociales y este producto comunicativo es un aporte para esa transformación de la visión de la niñez en Colombia. Este era uno de los objetivos de esta tesis, contribuir a replantear las representaciones sociales vigentes de la niñez en Colombia.

Esta comprobación del mito de la niñez que manifiesta el producto comunicativo resultante de la intervención, será relacionado más adelante con el concepto de ciudadanía activa, cuando se lleve la reflexión al nivel de la mediación y el control social.

En relación con la mediación estructural, esa otra tensión que compone la mediación comunicativa, dice el autor de referencia que se trata de una *re-mediación* que exige una constante adaptación de la forma de comunicar del medio a las dinámicas del cambio social, por eso ésta mediación opera sobre los soportes expresivos del medio, ofreciendo a la sociedad modelos de producción de comunicación por decirlo de alguna manera estandarizados. Por ejemplo, en televisión existen unos formatos y géneros previstos, dentro de los cuales los diferentes aconteceres son informados y mediados comunicativamente. Por lo tanto, la constante e imprevisible evolución de los aconteceres debe ser constantemente constreñida a las formas expresivas previsibles de lo televisivo.

De ahí que el conflicto al que se enfrenta la mediación estructural está determinado por el enfrentamiento entre el acontecer y el prever, entre lo inesperado y lo que siempre se espera, en consecuencia, esta mediación produce o maneja rituales, los cuales tienen en cuenta las formas expresivas con las que se confeccionan los productos comunicativos de acuerdo a un modelo de producción de la comunicación establecido, cuando se trata de comunicación pública, por lo medios de comunicación masiva. En el ejemplo de la televisión, serían los canales que emiten esta clase de contenidos.

Para analizar la mediación estructural que se produjo en el programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” es adecuado recordar nuevamente que el producto comunicativo estaba condicionado a las reglas de emisión del canal de televisión que contribuyó a su producción y por lo tanto desde ahí ya se generaba una constricción al formato del programa.

Pero si se amplía un poco más el análisis en relación a evidenciar las posibles innovaciones estéticas que este producto comunicativo generó debido a sus características de diseño y producción particulares y que podrían presentar variaciones a los formatos estandarizados de esta clase de productos

televisivos para la niñez y en general al modelo de producción de la comunicación televisiva en Colombia, se pueden resaltar algunos elementos que fomentaron estas innovaciones formales.

En primer lugar, plantear una coautoría del producto comunicativo entre un grupo de expertos y un grupo de niños y niñas que nunca habían entrado en contacto con la producción de televisión generó variaciones estéticas que condicionaron tanto el formato del programa de televisión como los esquemas de producción tradicionales. Para aclarar más este punto es necesario explicar brevemente cómo son y cómo se producen los programas de televisión para la niñez tradicionalmente en Colombia, centrando la descripción en los que tienen un formato magazín documental.

Los programas de televisión donde aparecen niños o niñas en Colombia, son comúnmente dirigidos por adultos expertos que les indican qué decir o qué hacer, de manera que su labor es muy cercana a la actuación. O también aparecen en programas donde su participación real consiste en responder preguntas normalmente sugeridas por adultos. Se producen de acuerdo a los condicionantes de los modelos de producción estándar de la televisión comercial, donde los niños y las niñas deben cumplir con unos condicionantes estéticos y cognitivos para ser elegidos y donde normalmente las temáticas impuestas por los adultos determinan sus formas expresivas que refuerzan estilos de vida urbanos y globalizados.

Pero las variaciones estéticas que se produjeron en el programa de televisión están determinadas por la libertad de expresión y de acción que los niños y las niñas demostraron en el producto comunicativo. No se tenían libretos ni se sabía de antemano lo que ellos iban a proponer, ya que fue dentro del proceso de grabación donde ellas y ellos determinaron lo que era adecuado realizar. Esta participación real de la niñez en la elaboración del producto comunicativo generó variaciones formales notorias debido a que todo el esquema de registro estaba condicionado a lo que ellas y ellos decidieran hacer y esto se percibe en el producto. El esquema de realización estaba atento y dispuesto a las propuestas estéticas y conceptuales de las niñas y los niños y no al revés,

como tradicionalmente se produce esta clase de formatos televisivos en Colombia.

En síntesis, aunque se debía conservar una estructura narrativa requerida por el formato televisivo (esta también estuvo condicionada por la misma intervención) el producto debió adaptar su estructura narrativa a lo que los niños y las niñas consideraran adecuado hacer; en esa medida el esquema de producción y los cánones estéticos tradicionales debieron adaptarse y las formas expresivas y de acción que los niños y las niñas definían con su participación operativa y conceptual en medio de la producción del programa.

En consecuencia, se puede concluir que los niños y las niñas ejercieron de manera mayoritaria el control de la información y por lo tanto determinaron la mediación comunicativa en el producto comunicativo resultante, que a su vez generó en lo cognitivo una representación social diferente de la niñez en Colombia, a la par que en lo estructural representó una innovación formal determinada por ese mismo ejercicio del control de la información por parte de los niños y a las niñas.

9.5. La mediación comunicativa que empodera socialmente y motiva la ciudadanía activa en la niñez

El fenómeno de democratización de la mediación comunicativa es algo que ya se viene presentando desde que el acceso a los medios de comunicación es cada vez más fácil y rápido. En esa medida, la relación vertical entre unas instituciones que producen y difunden los productos comunicativos y unas personas o comunidades que son las receptoras de esos productos está cambiando drásticamente. Sin llegar a afirmar que se tiende a la total horizontalidad, porque como ya se indicó en el apartado anterior, que el control de la mediación comunicativa sea ejercido por personas o colectivos que nunca lo hubieran hecho antes no implica que las representaciones sociales también se democratizen o diversifiquen.

Una revisión a los productos comunicativos que por ejemplo se difunden por Youtube, como es el caso de los denominados *youtubers*, que cada vez más se

convierten en un líderes de opinión con millones de seguidores, sobre todo niñas, niños y jóvenes, están mediando comunicativamente, reproduciendo los valores, creencias y justificaciones de la sociedad de consumo globalizada, a través de los productos comunicativos que realizan, reafirmando lo que ya vienen haciendo los medios de comunicación masivos tradicionales. La democratización de la mediación comunicativa no fomenta por sí sola transformaciones en las representaciones sociales vigentes.

Obviamente, no se quiere minimizar el impacto que esta democratización del control de la información está generando, pero es algo similar a la aparición de la imprenta, que significó una mayor posibilidad de difundir el conocimiento pero esto no implicó que el conocimiento creciera exponencialmente porque existieran más libros; la calidad de estos no se media por el número de obras producidas. Porque la apropiación operativa de la comunicación por parte de las personas o colectivos que nunca habían tenido acceso, es lo mismo que sucede con los profesionales a los que solo se les instruye para operar los medios y cumplen una función de transferencia subordinada de la información. Se replica la apropiación instrumental de la comunicación perdiendo una oportunidad valiosa para que esta se convierta en una herramienta de cambio social que contribuya a que las comunidades y las personas se empoderen y desde sus visiones del mundo y desde la identificación de sus necesidades se desarrollen estrategias que apunten a solucionarlas y generar bienestar.

De ahí que cobre validez la premisa de este trabajo que busca posicionar a la comunicación como una herramienta de transformación social aprovechando las nuevas posibilidades que la democratización de la mediación comunicativa está permitiendo. Por lo tanto, la postura del comunicador que se asume como trabajador social es relevante porque su involucramiento en esta clase de procesos no está dirigido solamente a la capacitación operativa, sino también a fomentar a través de la comunicación procesos de análisis y reflexión sobre los contextos sociales y culturales de las comunidades para que de ahí se propicien espacios de participación efectiva de las mismas comunidades en la solución de sus necesidades. La gran aspiración de la comunicación participativa para el cambio social o para el desarrollo tiene ahora una oportunidad importante, pero requiere que se acompañe a la comunicación con

procesos de empoderamiento que le permitan a las personas descubrirse como ciudadanos que pueden incidir en el desarrollo de sus entornos.

Por ello el efecto resultante de esta clase de procesos sociocomunicativos van más allá de lo estrictamente comunicativo, dado que se convierten en generadores de escenarios y/o mecanismos de fomento de la ciudadanía activa. El que la mediación comunicativa se democratice posibilita que el control social también se distribuya y por lo tanto la injerencia real de las personas en la producción o reproducción de las representaciones sociales sea posible; pero de hecho esto no es solamente lo que genera el empoderamiento de las personas y que luego las motiva a actuar en sus comunidades.

Lo que se observó en esta intervención en particular y que contribuye a responder una de las hipótesis teóricas de esta tesis es que ejercer el control social empodera comunicativa y comunitariamente, porque al ejercerlo las personas o comunidades se convierten en creadores de productos comunicativos que reflexionan acerca de su entorno y por lo tanto la mediación comunicativa que se produce da cuenta de una representación social que surge de esa reflexión. Es una autorrepresentación social de la comunidad. Son las comunidades generando mediaciones comunicativas –y por lo tanto sociales– de sí mismas.

Extrapolando esta observación a la teoría de la producción social de la comunicación se evidencia la interdependencia y la mutua afectación del sistema comunicativo y el sistema social. Confirmando además como en la actualidad las nuevas posibilidades de acceso a los medios de comunicación están permitiendo afectaciones desde el sistema comunicativo al social mucho más relevantes que las que se presentaban antes del avance exponencial de las nuevas tecnologías y las comunicaciones en el mundo.

Para continuar con la respuesta a la hipótesis teórica ahora se debe enlazar este control social con el ejercicio de la ciudadanía activa de personas o grupos sociales que estaban excluidos o marginados socialmente, caso puntual de este trabajo, la niñez.

Como se aclaró en el marco teórico la ciudadanía activa se entiende como el concepto que enmarca las posibilidades de participación efectiva que tienen las personas o grupos sociales en el conjunto de las esferas sociales, culturales y económicas de sus contextos, pero además y sobre todo el ejercicio real de esas posibilidades de participación aportando con sus habilidades y conocimientos al desarrollo de dichas esferas.

Enmarcándose también la exclusión o marginación de las personas o colectivos, cuando, pese a la normatividad existente, no se les reconoce en la práctica esas posibilidades de participación efectiva y/o cuando las personas o grupos sociales tienen una conciencia débil de ciudadanía que no los motiva a participar activamente. Estas dos dinámicas de marginación se interrelacionan y retroalimentan, por lo tanto cuando la ciudadanía no se reconoce tampoco se ejerce y cuando no se ejerce tampoco se reconoce. De lo cual se puede afirmar que al incidir en una de estas dinámicas se incide en ambas.

La dinámica de exclusión o marginación que esta intervención sociocomunicativa intentó contrarrestar, fue la débil conciencia ciudadana, que como ya se anotó, se establece por diferentes componentes dentro de los que sobresalen la identidad, la pertenencia y la participación que ya se definieron en el marco teórico.

Enlazando entonces la noción de conciencia ciudadana con el ejercicio del control social por medio de la mediación comunicativa que se presentó en la intervención en la que se basa esta tesis, se puede argumentar que en medio de la experiencia las niñas y los niños tuvieron un autodescubrimiento y una transformación activa que los empoderó individual y comunitariamente permitiéndoles generar identidad como grupo social al reconocerse y demostrar a los demás que las niñas y los niños pueden opinar, crear y poner en práctica estrategias de acción social que contribuyen al desarrollo y bienestar de sus comunidades. Como ya se ha mencionado, descubrieron que como niñas y niños pueden *enseñarle* a los adultos. Además la intervención motivó el sentido de pertenencia al orientar la reflexión de las niñas y los niños hacia la identificación de las problemáticas que afectaban su entorno y luego diseñar e implementar la solución a la que consideraron debían y podían resolver. Por

último, como ya se ha evidenciado ampliamente su participación su real y genuina, realizada de forma voluntaria y consciente y donde su injerencia fue notoria en las diferentes acciones y resultados que hicieron parte de la intervención.

Con lo cual los principales componentes de la conciencia ciudadana: identidad, pertenencia y participación fueron descubiertos y puestos en acción por los niños y las niñas en medio de las diferentes actividades que conformaron la intervención sociocomunicativa, motivándose así, el ejercicio de una ciudadanía activa en un grupo social que como la niñez ha estado relegado o invisibilizado como actor social válido e importante en la sociedad colombiana.

Como ya se describió, al estar interrelacionadas las dos dinámicas de exclusión, al incidir en el incremento de la conciencia ciudadana de la niñez es muy probable que se incida en el incremento del reconocimiento de la sociedad y la apertura de espacios de participación ciudadana efectiva para este grupo poblacional.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este trabajo investigativo tuvo como premisa plantear y poner a prueba la idea de que la comunicación es una herramienta importante para la generación de espacios de participación genuina y el empoderamiento de las niñas y los niños, permitiéndoles asumirse como un grupo social que aporta a la construcción de bienestar y desarrollo en sus comunidades. Una niñez que así se encuentre en situaciones complejas de vulnerabilidad y marginación, como fue el grupo de niñas y niños que hizo parte de esta intervención sociocomunicativa, al hacer uso de la comunicación participativa descubren y fomentan su ciudadanía y la ejercen de manera activa. Teniendo este objetivo presente a continuación se ponen a consideración algunas conclusiones que resultaron de todo el trabajo desplegado y están divididas en los aportes de la tesis en lo teórico y en lo metodológico.

Conclusiones desde lo teórico

Desde lo teórico la investigación apuntaba a dos propuestas que sirvieron de hipótesis de trabajo, por un lado evidenciar la comunicación cómo generadora de ciudadanía activa en la niñez y por el otro el análisis de lo que sucede cuando la mediación comunicativa es ejercida por individuos o colectivos marginados social y por lo tanto comunicativamente.

En cuanto a la comunicación como herramienta generadora de ciudadanía se constató de manera sistematizada y crítica que evidentemente contribuye a la formación y desarrollo de ciudadanía en las niñas y los niños al permitirles descubrir esta condición social a través de una práctica política que estaba estrechamente ligada al desarrollo de las actividades que conformaban la intervención sociocomunicativa. El que ellas y ellos fueran codirectores del producto comunicativo resultante de la experiencia, pero que además tuvieran

que reflexionar acerca de las problemáticas sociales que los afectan y luego pensar, diseñar y poner en práctica una estrategia de solución a uno de esos problemas, se configuró como un espacio de participación en la esfera pública local que les permitió descubrirse y además proyectarse ante los demás como ciudadanos activos con propuestas y acciones claras y viables para afrontar problemáticas de su entorno.

Adicionalmente la comunicación se evidenció como un medio flexible que se adapta a las formas de expresión y relación de la niñez con su entorno y que les permitió desde sus formas de percibir el mundo ejercer una ciudadanía propia, que respondía a unos intereses, valores, juicios o maneras de actuar particulares de la niñez que vive en estas condiciones sociales. La comunicación implementada de manera participativa posibilitó y validó el desarrollo de una ciudadanía activa ajustada a las necesidades y formas de ser de la niñez. Permitted la configuración de una ciudadanía endógena que permite a la niñez reconocerse como grupo social propositivo.

Teniendo en cuenta lo que ya se describió en relación a la preocupante tendencia de la población colombiana a no ejercer una ciudadanía activa que además está cargada por una alta indiferencia, ignorancia o rechazo a todo lo que implique participación democrática, tal vez, como ya se ha mencionado también, debido a que esta clase de participación y ejercicio de la ciudadanía se relaciona con la elección de personas a los cargos públicos que desde hace mucho tiempo vienen desilusionando a sus votantes, relacionándose el ejercicio de la ciudadanía con una práctica clientelista y corrupta organizada por la clase política dirigente del país. La propuesta de fomentar que los niños y las niñas perciban que ejercer su ciudadanía es algo importante y gratificante para ellas y ellos, que no solo implica ir a votar, contribuye a resignificar el actual concepto de ciudadanía que existe en el país y posiblemente a futuro poder ampliar y transformar en acciones más generadoras de verdadero bienestar y desarrollo el concepto de participación ciudadana.

La comunicación participativa demostró ser llamativa para los niños y las niñas y sirvió como enlace entre la niñez y su comunidad. Los niños y las niñas al convertirse en comunicadores de su entorno, se sintieron con la seguridad

suficiente para incluirse dentro de la esfera pública local como actores críticos y propositivos, lo cual además les permitió que el resto de la comunidad los reconociera de igual manera. La comunicación participativa amplió el campo de acción de la niñez en la esfera pública. Es de recordar que lo que se considera esfera pública en este caso va más allá de lo público estatal o gubernamental.

En relación a los dos ejes que orientaron la investigación: la participación y el empoderamiento, se puede concluir que se demostró que la participación genuina empodera entre otras cosas porque permite un autodescubrimiento de la autonomía al poner en balance el discurso que los otros tienen del sujeto y lo que el mismo sujeto descubre como discurso propio. En este trabajo esto consistió en la transformación de las autopercepciones que las niñas y los niños experimentaron al pasar de una percepción de sus posibilidades de participación verticales y autoritarias frente a los adultos a unas igualitarias o hasta de control dentro de las diferentes actividades que desarrollaron dentro del proyecto “Chicos, Cámara, Acción”, que a su vez motivaron que su autoestima se elevara durante el proceso y en algunos casos mantuviera su interés a mediano plazo por seguir desarrollando sus habilidades ciudadanas, donde ellos y ellas autogestionan o colaboran en actividades o proyectos sociales. Se confirmó su activación como ciudadanos empoderados al ser conscientes de sus posibilidades de acción y de ingerencia en la esfera pública de su cotidianidad, la escuela o el barrio.

Lo anterior también permitió que las nociones de ciudadanía de la niñez que se plantean desde lo teórico o institucional tengan una aplicación en la práctica, como ya se ha mencionado, en Colombia actualmente se tiene una legislación que en lo formal propone la formación y el fomento de la ciudadanía activa de las niñas y los niños, pero que en la práctica, las diferentes instituciones públicas o privadas que en su labor involucran a la niñez se quedan cortas al aplicarla. El presente trabajo se propone como una posibilidad desde la comunicación, para implementar en la práctica todas esas políticas que recientemente el Estado ha definido como prioritarias, pero que las instituciones que tratan de aplicarlas no encuentran como desarrollar.

En relación a la segunda hipótesis que orientó esta tesis que buscaba analizar lo que sucede cuando la mediación comunicativa la ejercen o controlan personas o colectivos sociales que hasta ese momento nunca la habían ejercido, como fue el caso del grupo de niñas y niños que fueron coautores del producto comunicativo resultante de la intervención, es adecuado retomar una de las características de la mediación comunicativa y es que al igual que todas las mediaciones sociales producen y sobre todo reproducen unas representaciones que la sociedad en general asume como lógicas o verdaderas y que tienen la función de mantener un orden social aceptado y apropiado por el conjunto de la sociedad. Estas representaciones sociales en el caso de la niñez en Colombia han sido en gran medida las causantes de que se desconozcan o ignoren las capacidades de acción social de la niñez.

Teniendo esto como referencia se puede concluir que al ofrecer la posibilidad de ejercer el control de la mediación comunicativa los niños y las niñas participantes de la experiencia ellas y ellos pudieron construir su propia representación social de la niñez, demostrando sus capacidades como actores sociales valiosos, que al igual que el resto de los ciudadanos puede contribuir al bienestar de sus comunidades. La generación de esta representación social diferente y en cierto modo es opuesta a la que actualmente impera sobre la niñez en Colombia, evidenciando que el obstáculo que no ha dejado que la representación social de la niñez evolucione es el adultocentrismo que persiste en la cultura colombiana; el cuál continua sustentando la presunta incapacidad de los niños y las niñas para incidir en el desarrollo de sus comunidades en la concepción de que la niñez es un grupo social necesitado de cuidado y protección y por lo tanto no posee las capacidades emocionales y cognitivas para realizar aportes serios y valederos a la construcción de la sociedad, se relaciona erróneamente cuidado y protección con falta de capacidades ciudadanas.

Esta investigación logró evidenciar que los niños y las niñas pueden y deben generar sus propias representaciones sociales, que sean las que ellas y ellos consideren las que realmente los identifican y que además se configuren como un contrapeso a las representaciones sociales actualmente en Colombia, que

desconocen sus capacidades y marginan o excluyen a la niñez de las decisiones que los afectan como grupo social.

En síntesis este trabajo de investigación ofrece una constatación de que los aportes que hacen los niños y las niñas son valiosos y certeros en la construcción de un bienestar social, pero además que la comunicación cuando es participativa se convierte en una herramienta poderosa que puede contribuir a que las representaciones sociales que siguen vigentes de la niñez se transformen al incluir la visión y la acción social de la misma niñez.

Conclusiones desde lo metodológico

En relación a la metodología implementada en esta investigación son relevantes de mencionar en estas conclusiones dos aspectos que se proponen como aportes importantes para esta clase de investigaciones, por un lado la implementación de una estrategia de abordaje orientada por la Investigación, Acción, Participación IAP, dando cuenta de los retos que esto demandó, y por el otro el ofrecer una metodología para desarrollar y evaluar procesos de intervención social participativa con niñez en Colombia que busquen desarrollar su ciudadanía activa.

En relación a la implementación de IAP y los retos que generó para esta investigación, es necesario recalcar algo ya mencionado en el marco teórico de esta tesis. En casi en todo proceso de IAP los contextos sociales, económicos y culturales cambian y por lo tanto hacer comparaciones o evaluaciones frente a su efectividad es complejo.

Adicionalmente se debe tener en cuenta que los propósitos de la IAP, como en todos los paradigmas teóricos que conforman las ciencias sociales son ideales, esto incluyendo los positivistas, y en la práctica se deben adaptar a los contextos sociales reales, más aún la IAP que debe ajustarse a cada entorno social en el que es implementada. Por lo tanto pretender que cada característica de la IAP se cumpla y se desarrolle en su máxima expresión es ser demasiado ideales. En la práctica se debe tener un equilibrio entre lo que pretende la investigación y lo que las comunidades desean o buscan con esa

investigación, como en todo proceso social concertado, existe un trasfondo de negociación entre todos los actores que hacen parte del proceso acerca de cómo será su participación que obviamente no debe ser obligatoria o forzada.

De todas maneras es posible evaluar esta eficacia teniendo en cuenta los objetivos que tiene la IAP, que son principalmente, que el investigador se involucre participativamente en los procesos; que en el desarrollo de la investigación se permita la participación de las personas o colectivos que conforman el objeto de estudio y por último y de manera principal que las investigaciones sirvan para fomentar el desarrollo endógeno de las comunidades.

En ese sentido tal vez la premisa que puede tener mayor discusión en esta investigación es la participación de los niños y las niñas en el proceso de investigación. Entrando entonces en juego la pregunta acerca de ¿qué significa participar en una investigación?; si se aplicaran las mismas características que se usaron para evaluar la participación dentro de la intervención, se podría afirmar que debería ser voluntaria, que deberían tener la posibilidad, no solo de opinar u ofrecer datos o insumos de investigación, sino que además el proceso de investigación les debe ofrecer las herramientas para que las personas que hacen parte del objeto de estudio puedan desarrollar sus procesos de análisis, que les permitan reflexionar, diseñar y proponer soluciones a las problemáticas sociales que los afectan.

Para el caso particular de este trabajo esto significaba que la participación de los niños y las niñas estaba determinado por su propio proceso de autodescubrimiento como ciudadanos activos a través del uso de un medio de comunicación, lo cual implicaba una transformación de sus percepciones como actores sociales. Esto complejiza un poco más la evaluación de la efectividad de la metodología de la IAP debido a que no se trató de un objetivo material o externo a las personas que hacen parte de la investigación, como por ejemplo se puede presentar en muchos procesos de IAP en zonas rurales donde las investigaciones giran en torno a mejoramiento de procesos agrícolas, o en el sector de la salud donde estas investigaciones pueden tener como objetivo el mejoramiento de mecanismos de prevención de enfermedades, situaciones en

las cuales la misma comunidad puede llevar a cabo los procesos de evaluación de los resultados de la investigación y por lo tanto su participación en el proceso investigativo es mucho más evidente. Cuando una investigación tiene como objetivo la transformación y el desarrollo de la percepción de un grupo social frente a su manera de actuar y relacionarse con el entorno, la participación del objeto de estudio sobre todo en el diseño y en la evaluación del resultado se complejiza, debido a que esto implica evaluarse a sí mismos.

Con lo cual el reto en la implementación de una metodología IAP dentro de esta investigación no radicó en el hecho de realizarla con niños y niñas, sino en el hecho de que su objetivo implicaba analizar un proceso emocional y cognitivo. A esto se suma que la participación de las comunidades en los procesos de IAP deben ser voluntaria y concertada, en el caso de los niños y las niñas que hicieron parte de esta investigación, ellos y ellas participaron en lo que consideraban interesante y adecuado participar, haciendo parte de las decisiones y acciones que les llamaba la atención desarrollar.

Aun así, lo que debe ser más relevante del uso de la IAP en esta investigación no es si metodológicamente se ajustó enteramente a las características de este paradigma, que como ya se ha mencionado, su necesaria flexibilidad metodológica es tal vez uno de sus grandes ventajas, pero también una de sus mayores críticas. Lo relevante de usar IAP en esta tesis es que logró hacer efectivo uno de los máximos propósitos de este paradigma, que es motivar en las comunidades o colectivos que hicieron parte de la investigación, en este caso la niñez, el desarrollo de *poder endógeno* para que puedan decidir las acciones que consideran más eficaces para mejorar los problemas que evidencian como más relevantes.

Adicionalmente este trabajo es un aporte que se considera importante para desarrollar investigaciones *con* la niñez donde la IAP es una herramienta adecuada pero extrañamente poco usada, para validar las formas de pensar y de sentir de las niñas y los niños y que estas maneras de ver el mundo sean tenidas en cuenta en las metodologías y resultados de estas investigaciones.

El otro elemento relevante para comentar dentro de estas conclusiones es la propuesta metodológica que se ofrece para desarrollar proyectos, estrategias o

investigaciones que tengan que ver con la formación y el desarrollo de la ciudadanía de la niñez. El dispositivo metodológico desarrollado en esta investigación plantea unas formas de relacionarse con los niños y las niñas que tienen en cuenta sus formas de expresarse y de actuar, que además al incluir la metodología de sistematización de experiencias posibilita la continua reconstrucción y evaluación de los objetivos planteados.

Adicionalmente da cuenta de un esquema de categorías de análisis de los materiales o insumos de investigación, que están basadas en propuestas teóricas que caracterizan la participación y el empoderamiento, y que se asumen como efectivas al permitir no solo identificar los niveles manifestación de estos dos conceptos en diversa clase de actividades, sino además incluir una graduación más detallada, al presentar otras categorías de análisis para definir los matices o características dentro de cada nivel.

Para proyectos de televisión con niñez también se considera valioso al ofrecer, sobre todo en la metodología de análisis del producto comunicativo, un dispositivo de abordaje de esta clase de programas, que posibilita evaluar la participación de los niños y las niñas en esta clase de productos televisivos y además analizar las características de dicha participación, pudiendo determinar si es una participación falsa o completamente manipulada o si verdaderamente permite el aporte genuino de la niñez en el desarrollo narrativo del producto.

Otra clase de conclusiones

En el campo de la investigación de la comunicación en Colombia, proponer un trabajo donde la comunicación se orienta hacia el trabajo directo con la comunidad, posibilita que se recorran otros caminos de investigación, donde la comunicación se configura no como un fin sino como un medio, no se centra en ella misma sino que hace parte de muchas otras muchas posibilidades de hacer preguntas y responderlas mientras que se generan y motivan transformaciones sociales. Esto es lo que verdaderamente es una comunicación social, donde además de analizar procesos estrictamente

comunicativos también se analiza su relación con otros fenómenos sociales que enriquecen la investigación y la generación de conocimiento.

Ser un comunicador que investiga sobre lo social permite que desde la comunicación se pueda impactar positivamente a la sociedad y no solamente se quede en el análisis y la reflexión sobre los fenómenos que suceden a su alrededor. El investigador social de la comunicación es alguien que además desde su quehacer generar fenómenos de cambio que pueden contribuir al desarrollo de su sociedad. Esto es algo que en la coyuntura que vive el país cobra gran relevancia.

Dentro del posible marco socio político al que se va a enfrentar el país teniendo en cuenta el pacto de paz entre el Estado y las Farc, la guerrilla más antigua y numerosa de Colombia y el inicio del denominado posconflicto; la comunicación como herramienta de formación y desarrollo de una ciudadanía activa, se avizora como un mecanismo efectivo para empezar a generar espacios de participación y empoderamiento que permitan fortalecer la democracia e iniciar por fin el camino que hacia una verdadera igualdad social, política, económica y cultural en el país.

Como ya se describió, la existencia de la violencia armada ha escondido o desviado la atención de la opinión pública del verdadero generador de los problemas sociales de Colombia, que ha sido por muchas décadas la enorme desigualdad social que padece el país. Para empezar a crear un verdadero país en paz y con un bienestar que realmente llegue a toda la población, es requerimiento que se haga conciencia de la importancia de ejercer una ciudadanía activa y responsable, no solo para reclamar derechos vulnerados, sino también para diseñar y poner en práctica propuestas y estrategias de desarrollo local y comunitario, basadas en prácticas de cooperación, dialogo y respeto mutuo. De ahí que la importancia de la formación y el fomento de una ciudadanía activa, es una de las llaves más importantes para que la desigualdad social que reina en el Colombia empiece a ceder.

Por último presentar una posible proyección a futuro de este trabajo ya que se considera con muchas posibilidades de ampliación y profundización. Esto teniendo en cuenta que es posible que el proyecto de “Chicos, Cámara, Acción”

tenga la oportunidad de convertirse en una serie de televisión que recorrerá diferentes lugares del país, con lo cual la sistematización de experiencias de cada uno de los talleres de alfabetización audiovisual y grabaciones de los siguientes capítulos permitirá que esta investigación amplíe sus insumos de análisis, no solo porque se tendrá la posibilidad de comparar lo sucedido entre una sistematización y otra, sino además porque se implementará una estrategia transmedia que pretende conectar entre sí los diferentes grupos de niños y niñas que harán parte del proyecto, para que se genere una comunicación y retroalimentación de experiencias entre los mismos participantes; aportando así otra posibilidad de investigación en relación a lo que puede suceder con esta clase de fenómenos participativos virtuales donde la niñez controla la mediación comunicativa.

CUARTA PARTE
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, J. M. (1996). Héroe y sociedad: el tema del individuo superior en la literatura decimonónica. *Espéculo* [en línea], 3. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero3/index.htm>
- AIPP (2000). *Espectro de participación pública de la AIPP*. Thornton: Asociación Internacional de Participación Pública.
- ALANEN, I.(1994). Gender and Generation: Feminism and the Child Question. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta y H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Vol. 14 (pp. 27-41). Vienna: Avebury-European Centre Vienna.
- ALZATE, M. V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro.
- APARICI, R. et al. (2010). *Educomunicación: Más Allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- ARCHILA, M. (2006). Los movimientos Sociales y las Paradojas de la Democracia en Colombia. *Bogotá: Controversia CINEP*, 186, junio.
- ARDILA, S. (2014). *Alcances y Limitaciones de la Participación Comunitaria y la Organización Comunal en el Proceso de Gestión del Suministro de Agua Potable en la Ciudad de Bogotá D.C. Estudio de Caso: Barrio Pardo Rubio de la UPZ 90 de la localidad de Chapinero*. Tesis de Grado, Universidad Javeriana de Colombia.
- ARIÉS, P. (1987). *El Niño y La Vida Familiar En El Antiguo Régimen*. Madrid: Altea; Taurus; Alfaguara.
- ARNSTEIN, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224.
- ARVON, H. (1982). *La autogestión*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AYLLÓN, M. R. (2002). *Aprendiendo Desde la Práctica, Una Propuesta Operativa Para Sistematizar*. Lima: Asociación Kallpa.
- BATALLÁN, G. et al. (2009). *La Participación Política de Jóvenes Adolescentes en el Contexto Urbano Argentino. Puntos Para el Debate*. Valparaíso: Última Década, 30, julio, 41-66. Valparaíso.

BECERRA, M. (2014). Medios de comunicación: América Latina a Contramano. *Revista Nueva Sociedad*, 249, enero-febrero.

BERGQUIST, C., PEÑARANDA, R. y SÁNCHEZ, G. (2001). *Violence in Colombia 1990–2000: Waging War and Negotiation Peace*. Wilmington: Scholarly Resources.

BELALCAZAR, F.(2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*, año IV, (7/8), 59-77.

BENNETT, W. L. (2005). *Civic learning in changing democracies: challenges for citizenship and civic education*. Center for Communication and Civic Engagement [en línea]. Disponible en: <http://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennettciviclearning.doc>

BRAGER, G., SPECHT, H. y TORCZYNER, J. L. (1987). *Community organizing*. Columbia: University Press.

BREWER-CARÍAS, A. et al. (2011). *Retos de la Democracia y de la Participación Ciudadana*. Bogotá: Universidad del Rosario.

BOTTOMORE, T. (1991). *Citizenship and social class, forty years on*, en T.H. Marshall y T. Bottomore. En *Citizenship and social class*. Londres: Pluto Press.

CABRERO, E. (2003). *Políticas públicas municipales, una agenda en construcción*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

CÁCERES, L. (2002). *Memoria del Taller Sobre la Enseñanza de la Sistematización de Trabajo Social*. En Ayllón, María Rosario: *Aprendiendo Desde la Práctica, Una Propuesta Operativa Para Sistematizar*. Lima: Asociación Kallpa, pp. 17-27.

CAMPBELL, J. (1959). *El héroe de las mil caras; psicoanálisis del mito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARBALLEDA, A. (2007). *La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.

CASAS, F. (2006). Infancia y Representaciones Sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

CASTILLO, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. *Acción Pedagógica*, 12(1).

CASTRO, M. y VIDAL, J. (2010). *Los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Colombia Como Sistema Constitucional*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- CASTORIADIS, C.(1983). La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1. Buenos Aires: Tusquets.
- CAZZANIGA, S. (2005). El abordaje desde la singularidad. En Cuadenillo Temático No. 22, Material de la carrera de Trabajo Social. Buenos Aires: UBA.
- CENDALES, L. y TORRES, A. (2006). La Sistematización Como Experiencia Investigativa y Formativa. En Sistematización de Experiencias: Caminos Recorridos, Nuevos Horizontes. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación Política*, (23).
- CONGER, J. y KANUNGO, R. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management Review* [en línea], 13(3), julio, 471-482. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/258093>
- CONTRERAS, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): Revisando Sus Metodologías y Sus Potencialidades. En Duston y F. Miranda (comp.), Experiencias y Metodología de la Investigación Participativa. Tallerista 1 (pp. 9-17). Naciones Unidas.
- CRUZ, E. (2013). La reforma de la educación superior y las protestas estudiantiles en Colombia. *Postdata* [en línea], 18(1), junio. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185196012013000100002&script=sci_arttext
- CUNILL, N. (1991). Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- CUSSIÁNOVICH, A. (2005). Los Derechos de la Infancia Desde el Paradigma de Su Protagonismo. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 67-86). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- DANANI, C. (1993). Límites y posibilidades del Trabajo Social. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 31-40.
- DEAS, M. (1973). Algunas Notas Sobre el Caciquismo en Colombia. *Revista Occidente*, (127).
- DECI, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- DeMAUSE, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza.
- DE SOUSA SANTOS, B. (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- DEL VALLE, C. (2012). Comunicación participativa: aproximaciones desde América Latina. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 1(4).

- DURSTON Tallerista 1. (1999). *Construyendo Capital Social Comunitario una Experiencia de Empoderamiento Rural en Guatemala* [en línea]. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica Para América Latina y el Caribe CEPAL. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/4656/lcl1177e.pdf>
- FAJARDO, D. (2014). Colombia Dos Décadas de Movimientos Sociales. En H. Salcedo y M. Vega (eds.), *Movimientos Sociales y Ciudadanía. Reflexiones con Ocasión de la Visita de Michel Wieviorka*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- FALS BORDA, O. (1993). La Investigación Participativa y la Intervención Social. *Documentación Social*, (92), 9 - 21.
- (1987). La Participación Comunitaria: Observaciones Críticas Sobre una Política Gubernamental. *Análisis Político*, (2), septiembre-diciembre, 84-91.
- FREIRE, P. (1980 [1971]). *Pedagogía del Oprimido*. 24ª ed. México, Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIEDMANN, Tallerista 1 .(1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*, Oxford: Blackwell.
- GAITÁN, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F.: Grijalbo.
- GARCÍA MÉNDEZ, E. (2010). Derechos y Garantías de la Niñez y la Adolescencia: Hacia la Consolidación de la Doctrina de Protección Integral. En R. Ávila Santamaría y M. B. Corredores Ledesma (eds.), [en línea]. Quito. Disponible en: http://www.justicia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/6_libro18.pdf
- GINSBORG, P. (2010). *Así no podemos seguir. Participación Ciudadana y Democracia Parlamentaria*. 4ª ed. Barcelona: Libros del Lince.
- GARRIDO, N. (2013). *Participación y democracia digital a nivel local. Estudio de casos: Ciudad de Jun en Andalucía y Torrelaguna en Madrid*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- GÓMEZ MENDOZA, M. A. y ALZATE PIEDRAHÍTA, M. V. (2014). La infancia Contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- GONZÁLEZ, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: International Thomson.
- GOPNIK, A. (2010). How Babys Think. *Scientific American* [en línea], julio, 76-81. Disponible en: http://www.alisongopnik.com/papers_alison/sciam-gopnik.pdf
- GREIG, A., TAYLOR, J. y MACKAY, T. (2007). *Doing research with children*. 2ª ed. Los Angeles: SAGE.

GUIJT, I. et al. (2008). Institutionalizing learning in rural poverty alleviation initiatives. *RIMISP* [en línea]. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Julio_Berdegue/publication/255639215_Institutionalizing_Learning_in_Rural_Poverty_Alleviation_Initiatives/links/0046353aed0ccd1a29000000.pdf

GUILLEN, A., et al. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana (Origin, space and levels of participation). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 128-148.

GUTIÉRREZ DE PINEDA, V. (1964). *Familia y Cultura en Colombia: Topologías, funciones y dinámica familiar*. Bogotá: Tercer Mundo ; Universidad Nacional de Colombia.

HALL, B. (1983). *Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: Una Reflexión Personal. La Investigación Participativa en América Latina*. México: CREFAL.

HART, R. (1993). *La participación de los niños : de la participación simbólica a la participación auténtica*. Santa Fe de Bogotá : Unicef. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

HELD, D. (2001). *Modelos de democracia*. 3ª ed. Madrid: Alianza.

HOPENHAYN, M. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Informes y Estudios Especiales (Vol. 12). Publicación de las Naciones Unidas.

HORRACH, J. (2009). Sobre el Concepto de Ciudadanía: Historia y Modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, (6).

HUDSON, J. P. (2010). Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(4), 571-597.

JAMES, A. y PROUT, A. (eds.) (2005). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.

JARA, O. (2010). La Sistematización de Experiencias: Aspectos Teóricos y Metodológicos. *Matinal, Revista de Investigación y Pedagogía*, (4-5), julio y diciembre.

----- (2006). Sistematización de Experiencias y Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano Una Aproximación Histórica. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (23), 7-16.

----- (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica: ALFORJA.

JENKS, C. (1982): *The Sociology of Childhood: essential readings*. London: Gregg Revivals.

JENNKIS, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. México: Paidós.

KOMULAINEN, S. (2007). The Ambiguity of the Child's Voice in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28.

LA ROTA, D. (2009). *¿Cómo Participan las Juntas de Acción Comunal de Chapinero? Línea Base de Participación Local*. Bogotá: Gente Nueva Editorial IDPAC Alcaldía Mayor de Bogota D.C.

LIEBEL, M. (2007). Niños Investigadores. *Revista Encuentro de la Universidad Centroamericana*, (78), 6-18. Managua.

----- (2006a). Los Movimientos de los Niños y Niñas Trabajadores. Un Unfoque Desde la Sociología. *Política y Sociedad*, 43(1), 105-123.

----- (2006b). *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Universidad Complutense.

LÓPEZ, F. (2013). Transformaciones en la Comunicación, el Periodismo y las Culturas Políticas Para una Reconciliación Nacional en Democracia, Justicia y Verdad. *Documentos de Políticas Públicas*, (3), agosto. Centro de Pensamiento y Seguimiento al Dialogo de Paz, Universidad Nacional de Colombia.

MARSHALL, T. H. (1950). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍN BARBERO, J. y TÉLLEZ, M. (2006). Los Estudios de Recepción y Consumo en Colombia. *Diálogos de la Comunicación*, 73, 57-69.

MARTÍN SERRANO, M. (2004). *La Producción Social de Comunicación*. 3ª ed. rev. Madrid: Alianza.

----- (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.

----- (1976). Mediación. En S. Del Campo (dir.), *Diccionario de Ciencias Sociales* [en línea] (pp. 179-184). Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/10657/>

MARTINIC, S. (1988). Elementos Metodológicos Para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social. En Martinic y Walker, *Profesionales en la Acción*. Santiago: CIDE.

MATE, E. (1984). Reseña de Manuel Martín Serrano: La mediación social. *Anthropos. Boletín de Información y Documentación* [en línea], (41-42), 74-75. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/10657/>

MAYALL, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking From Children's Live*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

----- (2000). The Sociology of Childhood in Relation to Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.

McCLELLAND, D. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Madrid: Narcea.

----- (1961). *The Achieving Society*. Princeton: D. Van Nostrand.

MEDINA, S. (2000). Derechos a Mi Medida. Ciudadanos Desde Preescolar.. *Espacio Para La Infancia*, (14), julio. Bernard Van Leer Foundation.

- MERINO, M. (1995). *La participación ciudadana en la democracia*. Quito: Ife.
- MERTON, R. (2002). *Teoría y Estructura Sociales*. 4ª ed. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MIRANDA, A. P. y RUZ, C. A. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 18(36), 61-68.
- MONTENEGRO, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital* [en línea], (0), . Disponible en: <http://atheneadigital.net/article/view/17/17>
- MONTERO, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- MUÑOZ, C. y PACHÓN, X. (1991). *La niñez en el siglo XX. Salud, educación, familia, recreación, maltrato, asistencia y protección*. Bogotá: Planeta.
- NINACS, W. (2002). *Types et Processus d'Empowerment Dans les Initiatives de Development Economique Communautaire au Quebec*. Tesis doctoral. Quebec, Escuela de Estudios Superiores de la Universidad de Laval.
- OCAMPO, A. M., MÉNDEZ, S. y PAVAJEAU, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851.
- PACHÓN, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En Y. Puyana y M. H. Ramírez (eds.), *Familias, Cambios y Estrategias* (pp. 157-158). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- PARSONS, T. (1984). *El Sistema Social*. 2ª ed. Madrid: Alianza.
- PECAUT, D. (2001). *Guerra Contra la Sociedad*. Bogotá: Espasa.
- PEREA, C. M. (2006). Comunidad y resistencia, poder en lo local urbano. *Colombia Internacional*, (63), 148-171.
- PICK, S. y SIRKIN, J. (2011). *Pobreza: Cómo Romper el Ciclo a Partir del Desarrollo Humano*. México D.F.: Limusa.
- PINEDA, N. (1999). Tres Conceptos de Ciudadanía Para el Desarrollo de México. *Este País México* [en línea], (101). Disponible en: http://estepais.com/inicio/historicos/101/8_ensayo_conceptos_pineda.pdf
- PIZARRO, E. (2004). *Una Democracia Asediada. Balance y Perspectivas del Conflicto Armado en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- PLIEGO, F. (2000). *Participación Comunitaria y Cambio Social*. México D.F.: Plaza y Valdés; Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de México.
- POGREBINSCHI, T. (2013). *El giro pragmático de la democracia en América Latina* [en línea]. Buenos Aires: Nueva Sociedad. Disponible en: <http://library.fes.de/pdf-files/nuso/10084.pdf>

QVORTRUP, J. (1994). Formas de Acercarse a las Vidas y Actividades de los Niños, en Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los años 90. *Seminario Europeo* (pp. 47-63). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

----- (1992). El Niño Como Sujeto y Objeto: Ideas Sobre el Programa de Infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, (15), 169-186.

RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.

REGUILLO, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última década*, 11(19), 11-30.

RESTREPO, H. (2007). *Niños, Niñas y Adolescentes Sujetos de Derechos* [en línea]. Manizales, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDR). Disponible en: <http://ficonpaz.com/imagenes/sujetos%20de%20derechos.pdf>

ROMERO, A. y RODRÍGUEZ, A. (2011). Evaluación de la participación en dinamización comunitaria: Una llamada a la autoconsciencia de los nuevos movimientos sociales sobre su capacidad de conexión y transformación social. *Herramientas para el diseño de proyectos sociales* (pp. 139-154). Logroño: Universidad de La Rioja.

ROSS, E. A. (1896, marzo). Social Control. *American Journal of Sociology*, 1(5), 513-535.

ROWLANDS, J. (1997). *Questioning Empowerment Working with Women in Honduras* [en línea]. Reino Unido; Irlanda: Oxfam. Disponible en: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/questioning-empowerment-working-with-women-in-honduras-121185>

RUBÍN, E., GROSSI, F., GIANOTTEN, V. y DE WIT, T. (1981). Investigación Científica vs Investigación Participativa, Reflexiones en Torno a una Falsa Disyuntiva. *Investigación Participativa y Praxis Rural*. Lima: Mosca Azul.

SALAZAR, M. C. (Ed.) (1992). *La Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires: Humanitas.

SALAZAR, O. (2010). *Cartografías de la Igualdad: Ciudadanía e Identidades en las Democracias Contemporáneas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

SCHOUTEN, T. (2007). Process Documentation. *Learning Alliance Briefing. IRC International Water and Sanitation Centre*, (6), julio, 1-7. Lodz, Polonia.

SILVERSTONE, R. (2004). *Regulation, media literacy and media civics*. *Media, Culture & Society*, 26(3), 440-449.

SHIER, H. (2001). Los Caminos hacia la Participación. Traducción a castellano por el autor de Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, (15), 107- 117.

SHIER, H. et al. (2013). Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos activos en Nicaragua: Metodologías, modalidades y condiciones facilitadoras para lograr impacto real. *Rayuela, Revista Iberoamericana Sobre Niñez y Juventud. En Lucha Por Sus Derechos*, año 4, (7), noviembre-mayo, 121-134.

SOBRINO, M. (2011). El itinerario que enlaza la teoría de la mediación con las mediaciones comunicativas. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, (114-115), junio - septiembre, 33-34.

SPREITZER, G. (1997). A Dimensional Analysis of the Relationship Between Psychological Empowerment and Effectiveness, Satisfaction, and Strain. *Journal of Management* [en línea], 23(5), 679-704. Disponible en: <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/Pdfs/DimensionalAnalysis.pdf>

TAPELLA, E. (2009). ¿Cómo aprender desde la práctica? Aproximaciones conceptuales y metodológicas para la sistematización de experiencias de desarrollo. *Perspectivas em Políticas Públicas*, II(4), julio-diciembre, 69-94. Belo Horizonte.

THOMAS, K. y VELTHOUSE, B. (1990, octubre). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Managment Review*, 15(4), 666-681.

TORRECILLA, L. (1998). *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

TORRES, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 87-104.

TOURAINÉ, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). Educación y Participación Social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], (26), mayo-agosto. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie26f.htm>

VARGAS, A. (1999) Colombia al final del siglo: entre la guerra y la paz. *América Latina Hoy*, (23), 5-15.

VEGA, M. (2014). Una Guerra en Medio de la Democracia. Aproximaciones a la Comprensión del Conflicto Armado Colombiano Desde Una Perspectiva Sociopolítica. En H. Salcedo y M. Vega (eds.), *Movimientos Sociales y Ciudadanía. Reflexiones con Ocasión de la Visita de Michel Wieviorka*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

VELÁSQUEZ, F. (2003). *La participación ciudadana en Bogotá: Mirando el presente, pensando el futuro*. Bogotá: Alcaldía Mayor; Instituto Distrital de Cultura.

VIEIRA, L. (1998). *Ciudadanía y control social. Lo público no estatal en la reforma del Estado* [en línea] Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/unpan000170.pdf>

VISCARRET, J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza.

VOGLER, C. (2002). *El viaje del escritor: las estructuras míticas para escritores, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Ma non troppo.

WILSON, T. (1997). *Manual del Empowerment Cómo Conseguir lo Mejor de Sus Colaboradores*. Barcelona: Gestion 2000.

WINTERSBERGER, H. (1992). La infancia y el Cambio. Condiciones de la Infancia en la Europa Actual. *Infancia y Sociedad*, (15), 143-168.

ZULUAGA, M. L. (2010). Interpretaciones y aportes recientes sobre las acciones colectivas frente a la violencia y el conflicto armado en Colombia. *México: Estudios Sociales* [en línea], 18 (36), julio-diciembre. México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0188-4557&lng=es&nrm=iso

ANEXOS

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS INTEGRANTES DE LA ORGANIZACIÓN DE APOYO. LA FUNDACIÓN EL NIDO DEL GUFO.

John: ¿Hoy que día es? Tres de julio. ¡Dios mío, navidad, tres de julio! Asociación el Nido del Gufo, para que me acuerde. Vale, entonces yo quiero que me cuenten un poquito, como una historia de la Asociación, cómo surge, cómo es el trabajo que han tenido, como digamos también una reseña chiquita del estado actual con el trabajo de ahorita

Catalina: Bueno, la asociación lleva doce años en este sector. Estamos situados en Lisboa, Suba, en el occidente de Bogotá; empezó por la idea de Enrica Aponte, que es la fundadora

John: Mm...

Catalina: Y fundó la asociación con un grupo de personas, unos italianos, tres colombianos y su tío, que también está aquí en Colombia hace muchos años. Por ese lado la asociación tiene una tendencia Colombia Italiana

John: Mmm...

Catalina: Empezó con un área comunitaria muy pequeña de cincuenta metros cuadrados y funcionaba en un salón en la casa cural; digamos, realmente era muy pequeño

John: Aquí

Catalina: En la iglesia

John: Ah... ya

Catalina: Ahí funcionó los primeros años, y bueno, como era alta la demanda del espacio, como que era el único espacio, el escenario que acogía digamos

niños para hacerles apoyo en la labores de la escuela, las tareas y como que existían los primeros computadores, así que era bastante la afluencia; entonces lo que dicen ellos es que llegaban cien, ciento cincuenta niños muy pequeños

John: Uy...

Catalina: Por eso se piensa en la escrituración de un espacio mucho más grande no, y que no solamente comprendiera la biblioteca sino también la ludoteca donde los más chiquiticos pudieran estar mejor para hacer sus tareas

John: Mmm...

Catalina: Digamos que es como la raíz en un principio; más tarde en el 2004, cuando se logra tener esta estructura, digamos que es un proceso que se hizo desde Italia con una organización hermana por decirlo así, que se llama también Il Nido del Gufo

John: Ah, ya sé, hay uno allá

Catalina: Funciona más que todo como una organización de voluntarios que hace ferias, que hacen encuentros literarios, que hacen como promoción de actividades con el ánimo de recoger fondos

John: Mmm...

Catalina: Digamos que eso ha sido siempre la esencia y lo que ha sostenido por doce años la actividad acá

John: ¿Y hay el Nido del Gufo en otros lugares de Latinoamérica o algo así?

Catalina: No, no, digamos que suena grande pero en realidad allá tampoco hay una estructura física

John: Ah... ya

Catalina: Digamos que es más una esencia lo que lo mantiene

John: Como gestionando mucha gente

Catalina: Como gestionando, porque muchos de los voluntarios han venido acá

John: Mmm...

Catalina: A tener como su experiencia con la gente del sector

John: Mmm...

Catalina: O fueron de los que gestaron la idea hace diez doce años, entonces tienen ahí como un vínculo ahí fuerte

John: Y el llegar a este sitio fue porque había nexos con el sitio de la iglesia

Catalina: En este principio, en ese momento el padre Mauricio Funquin era el párroco de acá y él es el tío de Enrica

John: Mmm....

Catalina: Sin embargo no es que la biblioteca tenga un tinte religioso; lo que sí existe un vínculo por más familiar

John: Mmm....

Catalina: Ppor decirlo así, entonces ahí es donde se establece eso, donde viene hacer más un viaje de visita de conocimiento de Colombia y ya que como con la experiencia, se plantea la creación de este espacio como profesores para una tesis

John: Mmm....

Catalina: De posgrado también

John: Solo tesis

Catalina: Entonces allí se genera la idea de ... también la empieza apoyar como aprovechando el momento de prueba y bueno, también como la escritura de proyectos de movilización de contactos de promoción de... por eso digo que la asociación tiene como dos pasos en su escrituración, una que es este edificio donde está la biblioteca y la ludoteca

John: Mmm....

Catalina: Y ya despues en el proceso de remodelación en el dos mil seis que es cuando se consolida el auditorio

John: Mmm....

Catalina: Y las salas de lectura y las aulas complementarias

John: Mmm....

Catalina: Y ya con esas aulas se da una estructura mucho más completa que es biblioteca, ludoteca y centro cultural, y ya el centro cultural coge también como más fuerza como espacio artístico y cultural, también de formación específica en artesanías y cosas de ese tipo

John: Sí, porque yo digamos no conozco bien todas las actividades pero varían mucho, el día que yo vine estaban en karate, por ejemplo

Catalina: Sí

John: Yel día cuando yo dictaba los talleres había señoras que estaban haciendo cosas como de manualidades, lo de radio, digamos tienen como un abanico grande de actividades

Catalina: De actividades

John: Y esas surgen como...

Catalina: Digamos que los tres programas son complementación de esto, se trata de brindar diferentes escenarios también para que las personas exploren

John: Mmm....

Catalina: Y entonces en el caso de la ludoteca se trata de promover eso, la forma de expresión natural del cuerpo

John: Para los más pequeños

Catalina: Ajá, mientras que en el cultural, en el centro cultural se propone tener espacios de cuerpo, de intercambio

John: Mmm....

Catalina: Por ejemplo, en años anteriores se ha hecho semilleros de danza folclórica, se ha hecho teatro se ha hecho danza y bueno... y la biblioteca es como el centro de las semillas porque es el complemento y de apoyo escolar

John: Mmm....

Catalina: Entonces la prioridad hay es que los chicos tengan la oportunidad de aprender de una forma distinta y que puedan desarrollar acciones de otro tipo

Camila: Este espacio es como más dedicado al conocimiento

John: Mmm....

Camila: Y a la investigación

Catalina: Sin querer decir que los otros espacios no lo tengan, igual he tenido la oportunidad de trabajar en talleres con Camila, se ha tratado siempre de vincular como las herramientas como la fotografía el video y ampliarlas a la investigación social

John: Mmm....

Catalina: Y comprendiéndola también como un punto de partida para reconocer el territorio para proponer alternativas de solución, digamos que es como una prioridad

John: Y con esas actividades donde se han incluido los medios, digamos la televisión la radio o la fotografía o el video solo o cosas supongo o cosas digamos yo como dos plataformas como internet y, en fin, ¿cómo ha sido el enfoque y cómo les ha ido con los chiquitos?

Catalina: Con los chiquitos no hemos trabajado mucho lo audiovisual, es más como con los grandes, sin embargo la experiencia de radio funciona con los chiquitos. Fue bien interesante, porque ellos hacían primero una formación encapacitación de la radio y después ponían sobre la mesa problemáticas del barrio y ellos salían digamos que a discutirlos con la gente en una calle

John: Mmm....

Catalina: En radio y en fotografía pues lo que tú hiciste; ya con los grandes se hizo una leve información en fotografía y se trabajaba en los cuatro campos de la fotografía, terminamos con el campo documental haciendo una investigación de un proyecto de una invasión que hay aquí arriba en el parque... y el resultado de la investigación fue que arrojó unas fotos, pero más allá de las fotos que era como, digamos, lo que más llamativo, lo que arrojó es que los

chicos del mismo barrio, los grandes reconocieran un lugar que no conocían, pero además ayudaran hacer lazos entre la misma comunidad

John: Mmm....

Catalina: Entonces digamos que siempre lo audiovisual, siempre desde lo autentico lo podemos enfocar a cómo lo podemos relacionar con el contexto y qué soluciones y herramientas podemos plantear al contexto

John: Ah, no, buenísimos, entonces vamos para el mismo lado; lo otro que yo quería es que me hicieran como una especie si, como de contexto del entorno, cómo está ahora la situación, digamos si los niños, si están en medio de esa situación, cómo está el barrio, digamos la zona

Catalina: Es casi la historia del barrio

John: [risas]

Catalina: Eee... este barrio es de carácter informal, o sea, al principio fue por invasión, pero los problemas se fueron legalizando a medida que se fueron dando los servicios públicos a las casas

John: Mmm....

Catalina: En un principio este terreno tuvieron problemas de escritura

John: Mmm....

Catalina: Porque había unos dueños que después aparecieron; que si eran los dueños, que no eran los dueños, eso fue como en el noventa, pero ya después eso se solucionó entonces tienen escrituras digamos que sí le corresponden. El barrio en un principio la gente que llegaba era gente de la zona andina, era boyacense, santandereana y cundinamarqueses en un principio y con el paso del tiempo y los desplazamientos, empezó a llegar gente de las costas Pacífico y Atlántico. Ee... el barrio ha crecido muy despacio, hasta ahorita se están pavimentando las calles, pero este barrio ya tiene más o menos veintiséis años desde cuando llegaron las primeras familias que llegan a los barrios; digamos que en un principio el barrio era muy tranquilo, pues como había poca gente, era complicado llegar porque acá se inundaba todo. Cuando yo iba a la sede tenía que ir casi en lancha, era complicado pero era un barrio muy tranquilo, no había una que otra cosa, pero digamos que era muy tranquilo, con el paso de los años y el mismo problema de violencia que ha existido

John: Mmm....

Catalina: Provocó otras cosas, bueno problemas de familias de pronto la drogadicción y como ha tocado ser parte de la violencia, aquí también llegaron paramilitares, luego la guerrilla, hubo una época en que llegaron, hace unos ocho diez años, sobre todo Santa Cecilia es un barrio que queda allá; hubo una época en que hubo una fuerte presencia como de gente extraña

TRANSCRIPCIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, PREVIO AL INICIO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA.

Tallerista 1: Bueno hoy es 29 de julio del 2013, ¿cierto?, y estamos en la asociación Il Nido del Gufo, ¿cierto?

Niño: Sí

Tallerista 1: Bueno yo quería primero pues conocerlos, y que ustedes nos conozcan a nosotros, listo, y hablar un poquito de lo que pensamos hacer; ahorita estábamos hablando con las mamás y con las abuelitas acerca de la actividad que vamos a hacer. Camila les había contado algo acerca de lo que vamos a hacer, ¿cierto?, una actividad de trabajo en video, de cómo se hace la televisión y vamos a trabajar en eso los dos fines de semana siguientes. Hablando con sus mamás y papás, dijeron que sí, bueno Edward digamos tiene que cuadrar hay los horarios, cierto, para que pueda, tendría que faltar a clase ¿de qué es?

Edward: De batería

Tallerista 1: De batería, toca, es batería

Edward: Pero solo un día

Tallerista 1: Solo un día, cierto. Entonces digamos que eso que vamos a hacer. Durante esos dos fines de semana vamos a estar aquí aprendiendo cómo se hace la televisión, cierto, nosotros vamos aprender a usar la cámara, a usar el micrófono, a entrevistar; vamos aprender a entrevistar a las personas y nos vamos a grabar entre nosotros, listo, y vamos aprender en cierto modo a actuar frente a la cámara, vamos a aprender todas esas cosas y es posible que más adelante eso sea un programa de televisión; eso es posible, inicialmente digamos vamos a trabajar es eso, y más adelante miraremos si es posible que

se convierta en un programa de televisión; es como un piloto, nosotros llamamos un piloto a un programa de televisión, es como un ensayo, listo, eso es lo que vamos a hacer inicialmente. Ya que ya me dijeron sus nombres, yo quiero que arranquemos con los nombres; entonces vamos a decir todos nuestros nombre completos, qué edad tenemos y en qué curso estamos, listo ¿vale?. Entonces arrancamos por Santiago, dime tu nombre completo

Santiago: Santiago Moreno Arévalo Garzón

Tallerista 1: ¿Cuántos años tienes?

Santiago: Nueve

Tallerista 1: Nueve años y ¿en qué curso estás?

Santiago: Tercero

Tallerista 1: Tercero de primaria; listo

Tallerista 2: -----

Niña: Valentina Flórez-----

Tallerista 1: ¿En cual, en cuál seiscientos?

Valentina: Trescientos dos

Tallerista 1: Trescientos dos, ocho, ocho añitos

Niño: Mi nombre es Camilo Cifuentes y ya salí del colegio

Tallerista 1: Ya saliste del colegio

Niña: Mi nombre es Leydi Johana Lozano Flores, tengo ocho años y estoy en tercero de primaria

Tallerista 1: Tercero

Niño: Mi nombre es Edward Fabián Lozano Flórez, tengo once años y estoy en sexto de secundaria

Tallerista 1: Mmm...

Niño: Me llamo Jonatán David Moreno Hernández, tengo ocho años y estoy en quinientos cuatro

Tallerista 1: Quinientos cuatro, o sea quinto de primaria

Jonatán: Sí

Tallerista 1: Perfecto, yo me llamo Tallerista 1. Sánchez, yo ya salí del colegio también hace rato, ya me gradué hace mucho tiempo

Niños: huy... huy.....

Tallerista 1: Vale, ya nos conocimos un poco; bueno yo inicialmente quería que habláramos un poquito de que ustedes me contaran cómo es acá en el barrio,

yo quería que habláramos un poquito cómo es el barrio, cuánto llevan ustedes viviendo en el barrio, listo; ¿tú cuánto llevas?

Niño: Nueve años

Tallerista 1: Nueve años, desde que naciste estás viviendo en este barrio; ¿y tú?

Niño: Ocho años

Tallerista 1: Ocho años, toda la vida en el barrio, listo, y ¿tú cuánto llevas?

Niño: Seis años, obviamente lo mismo que tú

Niña: No

Tallerista 1: ¿Tú cuánto llevas?

Niña: Sí porque

Tallerista 1: ¿Tú naciste acá o no?!

Niño: No, nosotros nacimos en otro barrio

Tallerista 1: Ajá... y después vinieron acá

Niña: Ajá...

Tallerista 1: Pero son de Bogotá

Niña: Sí

Tallerista 1: Jonatán, ¿cuánto llevas aquí?

Jonatán: Es que yo no vivo en este barrio

Tallerista 1: Ah... ¿dónde vives, Jonatán?

Jonatán: Yo vivo en Santa Rita

Tallerista 1: Eso es lejos

Catalina: No, es el barrio siguiente

Tallerista 1: Es el barrio siguiente

Catalina: WSanta RitaW

Tallerista 1: Ah, bueno, listo, listo, vale

Tallerista 2: ¿Y ahí cuánto llevan viviendo?

Jonatán: ya llevo más de un año

Tallerista 1: Más de un año, ah..... ¿y antes dónde vivía?

Jonatán: Antes

Tallerista 1: Sí, ¿muy lejos de acá?

Jonatán: Vivía primero en Santa Rita, luego donde mi abuela que vive en Barrancabermeja

Tallerista 1: Ah... ya, ya

Jonatán: En Santander, después de regreso a Bogotá, después regreso allá ----

[Risas]

Jonatán: Después fui a visitar a mi abuela en el sur de Bolívar y después de regreso acá

Tallerista 1: Muy bien

Catalina: -----

Tallerista 1: A también fue en el barrio Santa Rita, okey, pero es en el barrio siguiente

Tallerista 1: Bueno, lo otro que yo quería saber era: han participado en talleres acá en el Nido del Gufo, ¿cierto?

Niños: sí, sí, en dos

Tallerista 1: En dos

Niños: Uno de literatura y uno de música

Tallerista 1: De literatura y de música

Niños-----

Tallerista 1: uy ,qué chévere

Tallerista 2: -----

Tallerista 1: En el de radio, vale, y ¿tú en cuáles has estado?

Niño: Teatro, radio, en matemáticas, en inglés

Tallerista 1: Has estado en artos, llevas tiempo vinculado acá, cierto?

Niño: Estamos como desde nueve o diez

Tallerista 1: Uy, llevan arto tiempo acá en el Nido del Gufo; y Jonatán y tú qué actividades has hecho aquí en el Nido del Gufo?

Jonatán: Bueno

Tallerista 1: Talleres de qué?

Jonatán: El año pasado hice taller de fotografía

Tallerista 1: Mmm...

Jonatán: Y más o menos llevo dos años aquí

Tallerista 1: Ajá.... Y ahorita ¿hiciste algo en estas vacaciones?, ¿de qué hiciste taller?

Jonatán: Bueno, yo me inscribí en las curso de vacaciones

Tallerista 1: Ajá.... Las cupo vacaciones y ¿que hiciste ahí, ahorita que me estabas contando?

Jonatán: Esta semana en el aire hicimos burbujas con hilitos

Tallerista 1: Mmm.... Qué chévere y ¿qué era lo que me estabas contando del pulpo?

Jonatán: Ah.. Que se llaman medusas

Tallerista 1: Medusas de cartón

Tallerista 1: El pulpo es una medusa ajá.. ya entendí

Jonatán: Un medio pulpo

Tallerista 1: ... medio pulpo, ah... ya entendí, listo, listo entonces has estado en varios talleres acá

Jonatán: Sí

Tallerista 1: Vale, Santiago cuéntame

Santiago: He estado aquí, el año pasado

Tallerista 1: Mmm....

Santiago: En el curso de vacaciones hacia un taller de fotografía, como él dijo

Tallerista 1: Mmm...

Santiago: Y estuve ahí

Tallerista 1: Mmm...

Santiago: También estuve en un curso de vacaciones el año anterior

Tallerista 1: Mmm...

Santiago: Y estuve en la radio

Tallerista 1: Ah... qué chévere, vale, muy bien. Kevin ¿y tú en qué talleres has estado?

Niño: Acá he estado desde el dos mil ocho

Tallerista 1: Desde el dos mil ocho, en qué taller?

Tallerista 2: Once

Tallerista 1: Ay, perdón once, ¿y qué talleres has hecho, de qué cosas te acuerdas que has hecho?

Kevin: No

Tallerista 1: No te acuerdas Kevin de nada?

Kevin: Me acuerdo, es-----

Tallerista 1: ¿Qué te acuerdas?, cuéntame

Kevin: -----

Tallerista 1: Okey, y han estado en actividades en talleres en el colegio donde sea, donde ustedes tengan que hablar y opinar, cuéntenme en qué han estado

Niño: Yo tomé historia en un taller en el colegio de fotografía y periodismo

Tallerista 1: Ah, claro

Niño: Y allá nos explican todo

Tallerista 1: Mmm... y entonces ya tienes experiencia en manejo de cámara y esas cosas, sí, muy bien; y tú, no sabes todavía, pero sí sabes por ejemplo de talleres dónde te toca hablar o explicar cosas, o en el colegio lo has hecho, ¿tampoco?, vale. Pero te da pena hablar en público, ¿o no, o más o menos?; más o menos listo, ¿y tú?

Niño: Mi hermano me daba clases de fotografía y álbum y me enseñó unas palabras que sirven para las grabaciones que él hace para una universidad donde él trabaja

Tallerista 1: Oo.....

Niño: Entonces, y me pide que grabe algunos señores

Tallerista 1: Tú grabas

Niño: No, estoy aprendiendo, mi hermano me enseña

Tallerista 1: Pero estás aprendiendo, ¿entonces has cogido una cámara?

Niño: Sí

Tallerista 1: ah, muy bien

Niño: -----

Tallerista 1: muy bien, muy bien; y Jonatán cuéntame qué has hecho, -----
----de fotografía, ¿cierto?

Jonatán: Sí

Tallerista 1: ¿Después de ese has hecho muchos talleres donde tengas que hablar o grabar?

Jonatán: No

Tallerista 1: ¿No?, Kevin ¿has estado en talleres de grabación de radio o algo así, no?, vale listo. Ahora yo quisiera que habláramos otro tema, cambiando de tema, vamos a cambiar de tema y es que ustedes me van a dar su opinión sobre algo, listo, cada uno me va a dar su opinión, y entonces yo voy a decir primero, ustedes quiénes creen que mandan aquí en la ciudad aquí en el barrio digamos; quiénes mandan aquí

Niño: El presidente

Tallerista 1: El presidente, ¿quién más manda?

Niña: El alcalde

Tallerista 1: El alcalde

Niño: Petro

Tallerista 1: Petro manda, ¿quién más manda?

Niño: Los presidentes de los Comités del barrio

Tallerista 1: Ajá ... De la junta local, de la junta de acción comunal, muy bien----- ¿quienes mandan aquí, no saben quién manda, no manda nadie?. Dime ¿quién manda, dime quién se le ocurre que pueda mandar?, bueno venga le doy la idea, tú ¿quién crees que manda... Quien crees que manda en el barrio o en la ciudad, quiénes deciden qué se hace y qué no se hace?

Niño: Los presidentes del gobierno

Tallerista 1: Los presidentes del gobierno muy bien, entonces ya tenemos claro, tú quieres decir, no quieres decir, bueno listo no quieres decir, eso entonces sabemos que mandan los presidentes, que mandan los alcaldes, que mandan los directivos de las juntas de acción comunal, esos son los que mandan en el barrio, listo. ¿Y quién los manda a ustedes?

Niños: La mamá y el papá

Tallerista 1: La mamá y el papa de una

Niños: La abuela, el abuelo

Tallerista 1: La abuela también manda

Niños: Tatarabuelo

Tallerista 1: ¿Tienes tatarabuelo, sí?... qué chévere y ¿quién más los manda a ustedes, quién te manda a ti Jonatán?

Jonatán: Me manda mi papá, mis abuelos, mis abuelas, mis tíos y mis tías

Tallerista 1: Muy bien, ¿y a ustedes quién los manda, a ti quién te manda?

Niño: El papá, la mamá, la abuela

Tallerista 1: Ajá...

Niño: El abuelo no, porque no vive -----

Tallerista 1: Ah, okey, y Edward ¿a ti quién te manda?

Edward: Mi mamá y mi papá

Tallerista 1: Mm... muy bien, vale y entonces ahora; ¿y a ti quién te manda?

Niña: -----

Niño: Depende del lugar

Tallerista 1: Esa era la otra pregunta: ¿en qué momento, o sea, en qué momentos mandan los papás y en qué momento mandan los profes?

Niño: La profe-----

Tallerista 1: La profe manda en el colegio

Niño: El coordinador

Tallerista 1: El coordinador

Niño: El rector

Tallerista 1: El rector, ¿quiénes más mandan en el colegio, esos? ¿Están de acuerdo con ellos?

Niños: La rectora, la coordinadora

Niñas: La orientadora

Tallerista 1: Mmm...La orientadora

Niño: La educadora especial

Tallerista 1: La educadora especial Mmm...

Niño: Allá en ese colegio hay una educadora especial

Tallerista 1: Ah, ya entiendo

Niña: En nuestro colegio hay una orientadora, que orienta en nuestro salón unos niños que no saben leer, que no saben escribir ni nada de eso

Tallerista 1: okey, ¿en algunos momentos ustedes mandan?

Niños: no no...

Tallerista 1: ¿en algunos momentos ustedes mandan algo?

Niño: Cuando seamos grandes

Tallerista 1: cuando sean grandes o sea todavía no, ¿o ustedes que creen?

Niña: Yo solo mando cuando me ponen a cuidar a la bebé

Tallerista 1: Ah, cuando cuidan al menor, ¿cuándo mandas, Jonatán?

Jonatán: Yo solo mando cuando me dejan cuidando a mis hermanas

Tallerista 1: Cuando cuidas a tus hermanas tú mandas

Niña: Edward también, cuando lo dejan cuidándome a mí

Tallerista 1: Edward manda cuando te cuida; ¿y tú le haces caso a él?

Niña: no

[Risas.....]

Niña: Solo nos ponemos a jugar, como si estuviéramos peleando

Tallerista 1: Ajá, de mentiritas, y Santi ¿cuándo mandas tú; tú alguna vez mandas algo o no?

Santi: Sí, a mi hermana

Tallerista 1: Ah... a tu hermana, y ¿por qué?

Santi: Porque los amigos le hablan

Tallerista 1: Cuando te ponen a cuidar a tu hermana

Santi: Pero la menor

Tallerista 2: Y a la mayor

Santi: A la mayor me pega

Tallerista 1: 2Ah.. claro

Niña: La mayor lo cuida

Tallerista 1: La mayor lo cuida a él, muy bien; entonces la otra pregunta es, ¿algunas veces le piden opinión a ustedes para algo?

Leidy: No

Tallerista 1: ¿A ti nunca te piden opinión?

Niño: No

Tallerista 1: A Santiago nunca le piden opinión, ¿a ustedes le piden opinión?, a ver ¿cuándo te piden opinión?

Edwar: Cuando, digamos, mi mamá o mi papá están cumpliendo años, me piden opinión para qué hacer

Tallerista 1: Ajá...

Niña: A mí también me dicen lo mismo cuando alguien cumple

Tallerista 1: Cuando son los cumpleaños, como para organizar fotos

niña: -----

Tallerista 1: A ti Jonatán ¿te piden opinión algunas veces, en qué momentos?

Jonatán: En el colegio me piden opiniones

Tallerista 1: Mmm...

Jonatán: Que día me pidieron la opinión porque nadie sabía lo que era el papiro, y justo cuando el profesor iba a decir lo que era, yo justo adiviné lo que era el papiro

Tallerista 1: Ajá...

Jonatán: El papiro es papel

Niños: -----

Tallerista 1: Kevin, ¿cuándo mandas tú?

Kevin: no

Tallerista 1: Nunca mandas, nunca te toca mandar, okey?

Tallerista 2: Bueno, cuando usted decide; cuando deciden algo para ustedes, o deciden o no

Niña: A veces cuando estoy donde mi abuela, yo hago el desayuno

Tallerista 1: tú te haces el desayuno, tú decides que desayunar

Niña: Desayuno huevo y chocolate

Tallerista 1: Ajá..... Muy bien

Tallerista 2: En navidad, uno decide el regalo que quiere

Tallerista 1: Ah, chévere, chévere; tú Kevin enmascarado, ¿tú decides alguna vez algo?

Kevin: Sí

Tallerista 1: ¿Cuándo decides algo?

Kevin: Navidad

Tallerista 1: ¿Cuando qué?

Niños: en navidad

Tallerista 1: En navidad también decides, ¿cuando deciden algo?, ¿cuando decides tú algo Jhonatan?

Jonatán: Bueno, yo decido algo cuando voy a desayunar

Tallerista 1: Mmm...

Jonatán: A veces le doy mi opinión a mi mamá para hacer el almuerzo y la cena

Tallerista 1: Mmm..... muy bien; ahí decides

Jonatán: Y a veces decido los juegos que voy a jugar con mis hermanas en mi consola de videojuegos

Niña: Edward hace lo mismo

Tallerista 1: Muy bien, Edward ¿qué haces?

Edward: Escoger el juego en la consola

Tallerista 1: Ahí,... él decide eso, muy bien, elije los juegos, en los juegos sí decides

Niña: Algunas veces

Edward: ¿Ella nunca decide?

Tallerista 2: Casi nunca

Edward: Cuando está sola-----

Niña: Qué va

Tallerista 1: Bueno bajito, Kevin ¿cuándo decides, tú decides los juegos cuando estás jugando, qué decides?

Kevin: Juegos como-----

Tallerista 1: Tú decides qué canal ves; ¿y tú cuándo decides, Santiago?

Santiago: Cuando estoy con mis hermanitas y mi hermano mayor, decidimos quién le cambia el pañal al día

Tallerista 1: Cambiar el pañal a la, a la...

Tallerista 2: A la bebé

Santiago: Y como siempre, mi hermana le cambia -----

Tallerista 1: Ajá , muy bien

Santiago: Y pues uno decide qué regalo de cumpleaños quiere

Tallerista 1: Sí, deciden el regalo de cumpleaños

Niña: Nosotros escogimos un viaje a piscina, pero con nosotros tenían que ir ---

Tallerista 1: Ahí...

[Risas...]

Kevin: -----

Tallerista 1: Ah, tú estás pidiendo un legos para el cumpleaños, ojalá; vale, y entonces ahora yo quisiera, ¿normalmente ustedes deciden cuando están cuidando a un menor o cuando están entre ustedes, cierto?

Niños: -----

Tallerista 1: O sea, ¿ustedes creen que los adultos tienen en cuenta sus opiniones?

Niño: A veces

Tallerista 1: A veces, ¿cuándo tienen en cuenta sus opiniones los adultos?

Niña: A nuestros papás, cuando nosotros les decimos que queremos de navidad -----

Tallerista 1: Ah.....

Niña: Y como estábamos viendo un pley tres y nos dieron un pley dos-----

Tallerista 1: Nooo..... Pero bueno, decepcionante eso. ¿Y qué más?, ¿cuándo los adultos tienen en cuenta su opinión?; ¿usted cree que los adultos tienen en cuenta su opinión, cuando?

Jonatán: Cuando a uno le dan el regalo de navidad o el regalo de cumpleaños que uno quiere

Niña: -----

Tallerista 1: Entonces ustedes creen que los adultos tienen en cuenta sus opiniones, sí o no?

Niña: A veces

Tallerista 1: A veces. ¿Y cuándo no tiene en cuenta sus opiniones los adultos?

Niño: Cuando, digamos, a veces nos van a compran un pantalón, una camiseta

Niña: Nos van a comprar el pantalón, pasamos como hasta diez tiendas, hasta que una lo compran

Tallerista 1: Vale, listo, ahora sí, Edward, dime tú

Edward: Eh.... siempre a nosotros nos preguntan ¿qué dice, este vestido me queda bien?

Tallerista 1: Mmm...

Niña: ¿Eso nunca le preguntaron, qué película ve?

Tallerista 1: ¿Qué película ven? ¿ahí deciden, ahí sí deciden, cuando le preguntan a ustedes que película ves?; ¿cuándo más los adultos le preguntan a uno, a los niños, digo?

Niño: Cuando vamos a cine?

Tallerista 1: ¿Cuándo qué?

Niña: Cuando fuimos a cine a ver la era del hielo

Tallerista 1: Ustedes decidieron, decidieron, vale. ¿Y ustedes creen que tienen opiniones acerca del barrio por ejemplo? ¿tienen opiniones de cómo es el barrio, o sea a ustedes les gustaría cambiar algo del barrio por ejemplo?

Niño: Sí

Tallerista 1: ¿¿Qué les gustaría?

Niño: El matoneo

Tallerista 1: El matoneo, le gustaría cambiar el matoneo

Niño: ¿Qué es el matoneo?

Niña: Lo mismo que el bulling

Tallerista 1: ¿Qué es el bulling?

Niño: El bulling es una referencia al maltrato en trabajo o en colegio, y en el barrio

Tallerista 1: ¡Ajá....

Niño: -----

Tallerista 1: ¿Y ustedes creen que podrían ayudar a cambiar cosas del barrio que están mal?

Niña: Sí, el maltrato animal

Tallerista 1: En el barrio, el matoneo en el barrio, o en el colegio

Niños: El maltrato animal

Tallerista 1: Ay, perdón, el maltrato animal, ¿crees que puedes ayudar en el maltrato animal?

Niña: sí

Tallerista 1: Okey, chévere, me parece muy chévere, y ¿qué otras cosas creen ustedes que podrían?

Niño: -----

Tallerista 1: ----- okey, entonces ustedes creen que pueden ayudar a cambiar cosas del barrio

Niño: la drogadicción

Tallerista 1: La drogadicción, pueden ayudar, ¿en qué más cosas pueden ayudar?

Niño: En los problemas de las basuras

Tallerista 1: Las basuras

Niño: Las peleas callejeras

Tallerista 1: Las peleas callejeras ¿se pueden solucionar?; o sea ¿ustedes creen que pueden dar soluciones, para solucionar eso?

Niños: Sí

Tallerista 1: ¿y creen que los adultos los tendrían en cuenta, les pararían bolas los adultos con esa soluciones o creen que no, qué piensan? párenme bolas, a ver ustedes, ¿creen que esas soluciones que ustedes tienen, los adultos le pararían bolas, las tendrían en cuenta o no? ¿Qué piensan, tú que crees Santiago, te tendrían en cuenta los adultos si tú decides hacer algo por el barrio?

Santiago: Los interesado, sí

Tallerista 1: Los interesado si, los adultos interesados okey, ¿ustedes qué creen?

Niño: La gran mayoría

Tallerista 1: Sí

Niña: La gran mayoría, unos no tanto

Tallerista 1: Los de ustedes si, o sea los adultos que están con ustedes; okey, ¿tú qué crees, Jonatán?

Jonatán: Que sí

Tallerista 1: Que sí [risas...] bueno, listo, dejemos ahí, creo que ya logramos esta parte.

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN UN AÑO DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA.

John: ¿Hoy qué día es?

Niño: 18

John: ¿18 de?

Niño: Octubre

John: 18 de octubre del 2014, y estamos en el nido del Gufo, en el reencuentro. Y estamos todos los que participamos; bueno, no todos, pero sí todos los niños que participaron en el proyecto hace un año de CHICOS, CÁMARA, ACCIÓN, y vamos a hablar un ratito entre todos otra vez como hace un año, listo. Entonces yo arranco, vamos hablar de cosas, yo pregunto y ¿cómo hacemos la dinámica? que levanten la mano, o el que quiera levanta la mano como hicimos esa vez, ¿se acuerda que colocamos unas reglas que el que quería hablar levanta la mano y los otros respetaban? vamos hacer lo mismo. La idea es que todos hablemos todos listo, ¿vale? entonces esperece un momento, que yo no imprimí las preguntas mano, espéreme, aquí las tengo. Ay.. perdón ay; bueno primero que todo quiero que me cuenten. Bueno, pues ustedes ya me dijeron qué les pareció el programa ese que hicimos, pero yo quisiera que me contaran, porque yo siento que hubo diferentes puntos de vista en relación hacia la campaña que hicimos, ¿la campaña de colocar carteles por el barrio funcionó o no funcionó?; ¿ustedes qué creen, digamos? pongámonos aquí, ¿de acuerdo? si funcionó, no funcionó, o más o menos

Niño: Yo creo que más o menos

John: ¿Más o menos por qué?

Niño: Porque a veces yo mientras voy con mi mamá por las calles, a veces veo que los lugares donde pusimos los carteles, los carteles no están y ahí hay un poquito de basura

John: Mmm... Claro. Ahí donde no hay cartel vuelve la basura

Niño: Los carteles duraron 3 días

John: 3 días, hijole, ya por aquí no hay ningún cartel

Niño: No, ya se los robaron

Niño: Yo cuando voy en mi ruta sí veo uno

John: Uno, sobrevivió uno

Niño: Y el mío también profe, pero aún no lo he colgado

John: Ah, ¿pero tú lo tienes en tu casa?

Niño: Ajá...

John: Yo digo los que están colgados en los postes todavía, como lo hicimos, uno

Niño: Yo no sé, porque como yo me trasteé ...

John: Ah, como Johann se trasteó, pero ¿donde esta ese cartel ponen basura?

Niño: No, no

Niño: Eran unos niños chiquitos que ponían bastante basura y no, ya veo que no hay basura

Niño: Pues el que estaba cerca de nuestra casa llegando a mi colegio, yo que día lo vi en el piso todo tirado

John: ay.. lo tiraron al piso

Niño: Y estaba todo lleno de barro

John: ¿Entonces ustedes qué creen que paso ahí?, ¿qué nos faltó como para que hubiera sido más efectiva la campaña?... ¿qué hubiéramos hecho?, dime

Niña: Nos faltó motivarla más

John: Motivarla más, cómo, ¿cómo la hubiéramos motivado?

Niña: Mmm... Pues la verdad, haciendo como una clase de protesta, o sea, que todos se dieran de cuenta

John: ¿Como una manifestación o algo así?

Niña: Exacto

John: Mmm... vale, esa pudiera haber sido más efectiva, podría haber sido; ¿qué más creen que hubiera sido posible, que otra clase de campaña o estrategia que hubiéramos ideado ahí para que funcionara?

Niño: Pues yo me acuerdo que nosotros hablamos con el....

John: Con el presidente

Niño: De la acción comunal

John: Sí, y qué paso con él?

Niño: Nada

John: Nada

Niño: No lo hemos visto, ni nada

Sandra: ¿Puedo preguntar algo?

John: Sí, claro

Sandra: Cuando nosotros escogimos la solución, también era porque llegamos a la conclusión de que la gente no sacaba la basura los días que pasaba el carro, ¿han visto que eso ha cambiado o sigue igual, la gente sigue sacando la basura en cualquier momento?

Niño: Yo he visto que ha cambiado un poco, porque saca, en la esquina de mi casa hay un poste y por esta parte pasa todos los días el carro de la basura, y antes de que hiciéramos los carteles y los imanes, yo veía que la gente tiraba ahí toda la basura, aún así después de que pasaba el camión y eso estaba todo lleno de basura, pero hasta que terminó el taller entonces ahí fue bajando poco a poco la reducción de la basura

John: Mm.. Vale

Niño: Este año en las vacaciones de mitad de año me inscribí en una obra de teatro que también hablo sobre las basuras de Bogotá

John: ¿Qué va a ser?, vea, hay otro actor ya, ya tenemos dos actores, un actor y una actriz; eee...eee. Bueno, entonces digamos que en conclusión funciono más o menos, podríamos decir en conclusión general, más o menos funciono; nos faltó un poco más de motivación, creemos

Niño: Podríamos subir el programa, a Canal Caracol

John: Ah, bueno eso es otra cosa; no, no podemos en Canal Caracol, es del Canal Trece

John: Nos cobraría mucho

Sandra: Pero ¿por qué crees que Caracol?

Niño: Pues es que en Canal Caracol es el canal que más ve la gente

Niña: Uno de los más famosos

John: ¿Sí, crees que ven más Caracol que RCN?

Niño: Ajá...

Niña: Sí, es más famoso Caracol

John: Es más famoso Caracol

Sandra: Porque ¿qué ven ahí

Niño: Los cuentos de los hermanos Green, noticias, películas

John: Ah, vea pues, no sabía que Caracol les gustaba más, pero Caracol de los fines de semana

Niño: No, todos los días

John: Todos los días

Niño: Yo me acuesto a las once de la noche esperando ver mi novela favorita

Sandra: ¿Cuál?

Niño: La viuda negra

[Todos ríen.....]

John: Vale, listo. Bueno, eso, por el lado de la idea que tuvimos, cierto

Sandra: Están viendo el último reality de Caracol, es de Caracol o de RCN?

Niño: La voz kids

Sandra: Sí

Niña: Sí lo estoy viendo, es en Caracol

Sandra: ¿Qué te parece?

Niña: Es chévere

Sandra: Sí... ¿te gustaría participar ahí?

Niña: Sí, yo me inscribí, pero no pasé

Sandra: ¿Tú cantas?

Niña: Mmmm....

Sandra: Sí

John: Siii.. en la ducha; bueno eee.... ¿Ustedes creen que la gente, bueno, esto es parecida a la que hicimos, ustedes creen que a la gente del barrio le importó un poquito lo que ustedes hicieron?

Niño: Sí

John: ¿Sí, por qué?, a ver ¿quién va a hablar?

Niño: Como que se vio, como un poquito de contaminación

John: Mmm... y ¿quién más dijo sí?, ¿por qué?

Niño: Porque como la gente ve que los niños empezaron su carrera sobre las basuras de pequeños

John: Mmm... ¿y ustedes que no han hablado?, hola

Sandra: Y con los imanes, por ejemplo, los imanes tuvieron que hacer un esfuerzo grande

John: ¿Qué creen, que la gente que pensó, que a la gente sí; mejor dicho la gente que pensó de lo que ustedes hicieron?, esa es la pregunta, ¿que pensó la gente de lo que ustedes hicieron?

Niño: Algunos pensaron que eso era una tontería que nosotros estábamos haciendo, pero hubo unos que sí vieron lo que nosotros hicimos

John: Mmm.. mm.. perdóname ¿qué?

Niño: Se interesaron en el tema

John: ¿se interesaron en el tema, algunos adultos se interesaron en el tema? y ¿tú que crees que la gente que dijo, la gente que los vio ese día, que vio los carteles y saben que fueron unos niños los que idearon esa campaña? ¿ustedes qué creen que los adultos pensaron?

Niño: Pues que los niños eran más, digamos que eran más creativos que los adultos

John: Mmm.. los niños más creativos que los adultos, muy bien, listo, eso por ese lado; ahora perdón ... Falla la tecnología, eee....ay

Sandra: ¿Ustedes todavía tienen los imanes en la casa?

Niño: Yo lo pegue en mi nevera y cuando entró el profe a mi casa no lo vio

John: No, no lo vi

Niño: Apenas entro a mi casa ahí se veía la nevera y usted no lo vio, y usted estaba frente a la nevera

John: No, mano

Sandra: Nosotros también lo tenemos pegado en la nevera

John: Sí, en la nevera, nosotros también en la nevera

Niño: La tía nunca lo ve pegado

John: ¿La tía? Ah, bueno, pero bueno

Sandra: En la nevera

Niño: No, porque estaba en la otra nevera y la otra nevera la botaron

Sandra: Y no han cambiado el horario de las basuras

Niños: No, no, no

John: Ahora pensemos; les voy a hacer una pregunta, ¿qué les pareció a ustedes salir en televisión, verse en televisión, qué les pareció?

Niño: Pues muy chévere, muy emotivo, pues interesante que lo vieran ahí en televisión

John: Ajá... a ver

Niño: y chévere porque las mamás se ponen felices de uno

John: Las mamás se ponen felices, claro

Niño: Y eso, las mamás siempre han querido que los hijos empiecen desde pequeños

John: Ajá... muy bien ¿quién más, quién más, qué te pareció?

Niño: Páselo para acá

John: Micrófono para acá

Niña: Pues para mí fue como haber cumplido una meta más

John: Ajá... ¿por qué?

Niña: Porque, digamos, con mi carrera yo he ido evolucionando y haberme presentado en televisión es como dar un paso más adelante

John: ¿Pero cuál es tu carrera?

Niña: Eeee....

John: ¿Tú vas a hacer?

Niña: Actriz

John: ¿Tú vas a hacer actriz?, ella está en su carrera de actriz, es un paso más para ella. Y tú, ¿qué te pareció verte en televisión?

Niño: Chévere, la navidad, la gente y que pudiéramos darle una lección a los adultos

John: Chévere que le pudieran dar una lección a los adultos, muy bien, quien faltó?

Niña: No quiero hablar

John: ¿No quieres? bueno, no hables; ¿quién va a hablar?, quien va a hablar?; Santi, Santi esta que se habla.

Jaja... bueno no, era eso digamos que les pareció chévere verse en televisión; por ahí algunos me decían que los amigos los vieron, como que algunos no les

gustó tanto, otros les dio envidia, otros los felicitaron, algunos no les pareció tan chévere, otros sí, ¿como les pareció a los amigos que vieron el programa?

Niño: Bien

John: Sí bien, chévere

Niño: Divertido

John: Divertido les pareció algunos

Niño: Envidia

John: Algunos les daban envidia cierto, algunos les daba envidia y les hacían como

Sandra: Pero cómo ¿los vieron los amigos, por Canal 13 o...., sí?

Niño: Yo se los envíe a todos por youtube

John: Ah, no, es que él es todo súper tecnológico

Niño: Es que Edwar tiene un canal de youtube

John: Edwar tiene un canal de youtube, ¿okey?

Sandra: ¿Y que dijeron?

Niño: No, envidiosos, todos desalmados

Sandra: Qué pecado

[Niños: risas]

Niña: Para mí, para mí muy chévere

John: Sí, ¿te pareció chévere?

Niña: Sí, por eso me quise entrar aquí

John: Ajá... muy bien chévere, muy bien, está muy bien. Les gusta salir por televisión; pero por eso, les pareció chévere, pero ¿si el programa fuera por internet creen que el programa sería igual de chévere, o no tendría, digamos, no sería tan importante para ustedes?

Niño: Como le dije al profe en la casa, se acuerda que yo le dije que la gente estaba viendo cosas importantes, se pueden ver otras por youtube

John: Sí, sí

Niño: Entonces eso

John: Ja, ja.. Entonces sería importante que saliera por internet, mejor dicho ustedes escogerían y les contarían a sus amigos y todo, sería chévere, vale; o sería más chévere por televisión o internet si tendrían que escoger

Niño: Sería bueno por los dos lugares

John: Ppor los dos lugares, pero si tuvieran que escoger uno, ¿cuál escogerían?

Niño: Bueno

Niño: Internet

John: ¿Quién es por internet, quien por televisión? levanten la mano los de televisión

John: Televisión, uno, dos, tres, ay.. cinco, seis, y Valentina ¿qué dice?, ¿es mejor el programa por televisión o por internet?

Valentina: Televisión

John: Entonces levante la mano, siete; y los otros por internet, serían ... levanten la manos los de internet

Niño: Nosotros ganamos

[Niños: ríen]

John: Tres, pero yo quiero recalcar un poquito que quede grabado, que los que levantaron la mano son los más mayorcitos

Niños: Los últimos

John: Los de último, los que están más cuchos

[Niños: risas]

John: Los cuchos fueron los que levantaron la mano

Niño: Yo aún estoy joven profe

John: Por eso, tú estás dentro de los jóvenes, estos son los cuchos

Sandra: Pero ustedes han tenido en cuenta que si un programa está en internet, se puede ver cuando quieran, se lo pueden mostrar a quien quieran

Niño: Eso es una ventaja

Sandra: Más

Niño: Sí

John: Sí, eso podría ser una ventaja que en internet uno puede verlo las veces que quiera, no hay que esperarse a una hora, y si se pasó ya no lo vi; en cambio en internet uno lo puede ver

Niño: A menos que no tenga internet, eso es otra cosa

John: Ah, bueno, si no hay internet, eso es un problema claro, claro

Sandra: Pero lo puedes buscar

John: Lo mismo que si no tienes televisión okey

Niño: Lo ves en skype -----

John: Bueno la última del programa digamos, ay perdón

Niño: Profe, y cuando se acabe el... Cuando salgamos por televisión y a la final que nosotros sigamos buscando por youtube, ta ta

John: Claro, claro puede ser, eso, muy bien, muy bien; pásamelo otra vez que va hablar Leydi

Niña: Profe, pero ¿usted sí cree que nosotros podríamos hacerlo por youtube pero completo?

John: Ah, ¿con las otras cosas que se quedaron por fuera? Sí, claro, nosotros podríamos hacer una edición con katyperri, con todo lo que claro, es más, podríamos ...

Niño: -----

John: Vea, eso puede ser una buena idea

Sandra: Detrás de cámaras

John: El detrás de cámaras podríamos mostrarlo

Sandra: Las equivocaciones

John: Todas las equivocaciones

[Niños: risas]

John: Todos nos equivocamos

Niño: -----

John: Ajá, podría ser, podríamos hacer eso, tendríamos que planearlo, y podrían ser clipcitos más chiquitos

Niños: Sí, chévere

John: Ppodríamos planearlo, eso es una buena idea ¿qué podríamos hacer ahora, después?

Niño: De la edición

John: Edición, exacto, sería una cosa de edición, vale, ahora la última del programa y es que yo se lo pregunte a algunos de ustedes en la entrevista, era, ¿qué creen que podríamos mejorar del programa, qué cosas podríamos mejorar para que fuera más chévere?

Niña: Mmm.. yo lo dejo así como esta

John: Leidy le gusta así

Niño: No creo que tenga ninguna reparación

John: No, todo está perfecto

Niño: Yo creo que deberíamos mejor un poco la actitud

John: ¿Cómo así?

Niño: Pues es que algunos los veía así como un poquito desanimados

John: Ah, okey, nosotros

Sandra: Pero es que yo tengo gripa

John: Jajaja

Niño: No, es mientras estábamos haciendo el programa

Niña: -----

John: Ah, ya, más actitud, ¿qué más podríamos cambiarle?, por ejemplo de nosotros los talleristas, aquí estamos presentes, pero ¿qué podríamos, que los talleristas fueran más chéveres, que podríamos solucionar ayudar a que fueran mejores?

Niña: Poner más significado, o sea que las preguntas fueran más explicativas, para que la gente entienda más

John: Poner más explicativas las preguntas que escribimos

Sandra: ¿Cuáles preguntas?

Niño: Las preguntas, que digamos, vamos a la casa de alguien y le...

John: Las entrevistas que hicimos

Sandra: Ah, las entrevistas

Niño: Que entienda más la gente para que colabore

John: Ah, ya, listo, hacer mejor las preguntas; listo, pásamelo

Niño: Utilizar más la tecnología que se utiliza para todo esto, no

John: Que explicáramos mejor la tecnología, o sea, cómo se hace televisión y estas cosas, un poquito más

Sandra: ¿Explicarlo en el programa, o explicarlo a ustedes en los talleres?

Niña: A nosotros en los talleres

John: En los talleres previos, para que supieran más de televisión, ¿y qué más? ¿no más?, listo; entonces eso sería como para que quedara más chévere el programa, listo. Entonces ahora cambiemos un poquito de tema y hablemos en general, en general, ustedes ¿quién cree, quiénes creen que mandan en el barrio?

Niño: Dijeron por noticias, que se armó una banda aquí en Bogotá

John: ¿Se armó una banda? ¿una banda mala?

Niño: Mala, mala

John: Mala, entonces ¿los que mandan son los malos, para ti?

Niño: Pues sí porque ellos dijeron por noticias, que acá se armó una banda en Bogotá

John: Ah, okey, vale

Niño: El alcalde

John: ¿El alcalde es el que manda?

Niño: Manda Petro

John: El alcalde de la ciudad

Niño: Petro

John: ¿Manda Petro, quién manda?

Niña: Yo también, un voto por el presidente

John: Ah, okey

Sandra: Por el presidente de Colombia

John: ¿De Colombia?, muy bien, ¿para ustedes quiénes mandan aquí?

Niño: Ah, bueno por lo general son las pandillas que se arman

John: Mmm...

Niño: Porque la gente les tiene miedo de que los afecte, o les haga algo malo

Niño: Ellos son los que mandan porque tienen armas

John: ¿Tienen armas?

Niño: Es por lo único que mandan

John: ¿En el barrio manda esa gente armada?

Niño: Sí, ellos mandan, porque amenazan la gente

John: Ajá...

Niño: Entonces como el presidente casi no ayuda

John: el presidente no ayuda casi, el presidente y alcalde

Niño: y alcalde

John: El presidente de acá del barrio, el presidente del barrio casi no hace nada, okey

Niño: Pero... podrían ser las pandillas las que mandan, porque ellos tienen armas y son los que amenazan a la gente todo el tiempo, y les roban sus cosas, y la gente tiene miedo a perder su vida por una bobada

John: Claro por una bobada, eso sí sería una bobada, listo ee.... ¿En qué momentos de su vida cotidiana, ustedes opinan, ustedes dicen cosas sobre lo que piensan?

Sandra: ¿Dicen lo que quieren?

John: ¿Cuándo dicen lo que piensan, cuando están dónde, con quién?

Niño: En el colegio

John: ¿En el colegio dicen lo que piensan? ¿cuando estás con quién?

Niño: Con profesores, cuando estamos haciendo alguna discusión

John: Mmm...

Niño: Un debate, mejor dicho, a veces los amigos lo que piensan de otros, alguna actividad o ahí veces en la casa

John: Okey, en la casa, ¿en la casa también se opina?

Niño: sí

John: ¿Cuándo se opina en la casa?

Niño: Cuando casi no hay algo que hacer, y todos están aburridos

John: Okey. Aquí Paula quiere decir algo

Paula: Cuando festejan un cumpleaños

John: ¿Cuando festejan un cumpleaños, tú opinas?

Paula: Sí, o un Halloween, o una navidad

John: ¿Y ahí qué opinarías, o qué dices, o qué hacer?

Paula: Sí, qué hacer

John: ¿Tú decides qué hacer en las fiestas?

Niño: Cuando uno va a planear una salida con la familia

John: cuando va a planear algo con la familia, mm... vale, listo, y entonces de cuando ustedes deciden, bueno cuando ustedes opinan, ¿quiénes le piden la opinión, digamos, o sea quiénes le piden a ustedes cosas para opinar?

Niño: A mí nadie

John: ¿Nadie te pregunta nada para opinar? ¿Cuándo te preguntan a ti tú opinión?

Niño: Cuando mi familia y yo estamos reunidos

John: Mmm...

Niño: Y entonces mi mamá mi papá tienen que preguntar a los hijos

John: O sea

Niño: Que si vamos a cine o al parque

John: Ah, okey, decisiones de testigo, okey, vale, ¿Jonatán?

Jonatán: En el colegio a veces nos ponen a opinar en la clase de sociales, porque nos ponen a decir las tareas, la profesora escoge a cinco personas, y después hacen preguntas

John: Ookey, entonces les piden la opinión a veces en la casa, y en el colegio a veces cuando los profesores les preguntan cosas, sí

Jonatán: y que día yo le puse, a principio de año yo le puse una propuesta a la profesora de ciencias que estábamos viendo la célula

John: Mmm....

Jonatán: Yo le dije a la profe, que cómo podríamos saber bien sobre la célula, si no hemos estudiado viéndolas; entonces la dije que hiciéramos una clase sobre el microscopio

John: ¿Y ella te hizo caso?

Jonatán: Ajá...

John: Ah, bien, vea, pues; bueno

Sandra: A ver

Niña: Para mí también, la casa

John: ¿En la casa te tienen en cuenta lo que tú dices?

Niña: Sí, señor

John: ¿y tú cuando opinas, qué dices? ¿tú que dices, por ejemplo tú que dices cuando hay que hacer xxx..?

Niña: Sí o no

John: Mmm....

Niña: O le digo a mi papá o mí mamá que estoy aburrida

John: ¿Que esta aburrida?

Niña: mm...

John: Okey, muy bien; y ¿ustedes creen que sus opiniones..., yo estas las hice a algunos individualmente, pero ustedes creen que lo que ustedes opinan son cosas buenas, o malas o más o menos?

Jonatán: Yo a veces opino cosas buenas, a veces como que cosas malas

John: A veces como cosas malas, ¿y cuándo son cosas malas?

Jonatán: Bueno, cuando estoy aburrido le digo, mi mamá me dice que quiere salir, pero cuando ya estamos listos, entonces ella dice que no quiere salir

John: Okey

Jonatán: Que porque después le dañamos la salida

John: Ookey, okey, pero ¿ustedes que creen que ustedes tienen buenas opiniones?

Niña: Depende de lo que se esté hablando

John: ¿Depende de lo que se esté hablando? ¿por ejemplo?

Niño: Pues sí, alguna propuesta

Sandra: -----

John: Ah, pero le había timbrado para ver sí ya venía o no, se devolvió, ay que pena

Todavía no, por ahí media hora, media hora, sí señora, bueno qué pena, se vino; me estabas contando que, que a veces

Niña: Pues depende de lo que estemos hablando, decimos la propuesta o sí es lo que piensa cada uno

John: Bueno, listo aclaremos, ay perdón, la última

Niño: Sí, digamos, si nosotros estamos hablando sobre una cosa, todos podemos opinar

John: Muy bien, quiero que me ayuden a pensar una cosa, ¿qué es participar en algo? ¿cuando uno participa qué hace, qué es participación, ustedes que creen que es eso?

Niño: Decir lo que pienso

John: Participar es decir lo que se piensa, ¿quién más dice algo al respecto?

Niña: Ayudar a otras personas

John: Participar es ayudar a otras personas, Valentina va a decir algo

Valentina: Participar es como opinar lo que uno piensa de esa ocasión, de lo que nos preguntan a nosotros

John: ¿Participar es responder lo que nos preguntan?

Niña: mmm...

John: ¿No? ¿qué creen que es participar?

Niño: Opinar

John: ¿es opinar?

Niña: mm.. Incluirnos en algo

John: Participar es que lo incluyan a uno en algo, ok; y ¿ustedes se consideran gente que participa?

Niño: Sí, sí.

John: ¿Cuándo participan, cuándo son participativos, en qué momento?

Niño: En el colegio

John: En el colegio son participativos, ¿en dónde más?

Niña: En la casa

John: En la casa, ¿en dónde más?

Niño: En las bibliotecas

John: En las bibliotecas, aquí en el Nido, en el Nido de Gufo son participativos; ee... ¿los niños tienen derechos?

Niños: Sí señor

John: ¿Tenemos derechos?

Niño: Sí, tienen derecho

Niña: Tenemos el derecho a divertirnos

John: Derecho a divertirse

Niño: Derecho a opinar

John: Derecho a opinar, ¿a qué más tiene derecho los niños?

Niña: Derecho a nacer en una familia

John: Muy bien

Niña: Derecho a expresarnos

John: Derecho a expresarte

Niño: Derecho a un nombre

John: Derecho a tener un nombre

Niño: A tener una nacionalidad

John: Mmuy bien, se las conocen todas

Niña: Derecho a... creo que -----..?

John: Santi va hablar, muy bien. Santi: derecho a...

Niño: Derecho al estudio

John: Muy bien

Niño: Derecho a tener papá y mamá

John: Y ¿por qué, yo pregunto, ustedes tienen derechos?

Niña: Porque los inventaron

Niño: Porque somos seres humanos

John: Porque son seres humanos, te copiaron, era lo mismo cierto, dixx.....

Porque se los inventaron, porque son seres humanos

Niño: Si no tuviéramos derechos no supiéramos como vivir

John: Ssi no tuvieran derechos no sabrían cómo vivir, muy bien, entonces es por eso que los niños tienen derechos; ¿y ustedes creen que esos derechos de los niños se cumplen?

Niño: Sí

Niña: A veces

John: ¿Por qué a veces?

Niña: Porque a veces la gente no, por ejemplo -----.. en el colegio y la mamá lo quiere sacar y no la va dejar volver a estudiar, eso sería violarle el derecho a estudiar

John: Si el papa lo saca a uno de estudiar, eso es violarle el derecho a la educación, muy bien

Niño: Sí, hay papas que esperan a que el niño, o la niña nazcan, y después los abandonan

John: Muy bien, eso está mal

Niño: Y ahí están violando el derecho a tener una familia

John: ¿Y por qué creen...? Bueno, ustedes saben que tienen derechos, pero ¿se dan cuenta de que no los cumplen?, cierto, no se cumplen los derechos; ¿ustedes como niños podrían hacer algo para que se cumplieran esos derechos, hacerlos cumplir, o no pueden hacer nada?

Niña: Bueno, a mí en colegio me dijeron que a bebés, en la barriguita y los papás lo matan

John: Ay. Bueno, pero ¿ustedes creen que ustedes pueden hacer algo por hacer valer sus derechos?

Niños: Sí, sí

John: ¿Cómo qué?

Niño: Enseñarle a la gente que los niños tenemos derechos, y que tienen que cumplirlos

John: Enseñarle a la gente que los niños tienen y derechos y que tienen que cumplirlos ¿qué más, quién más va hablar? Valentina va hablar

Niña: Ponerles a saber que somos seres iguales a ellos, aunque seamos pequeños, pero tenemos los mismos derechos que ellos

John: Mm... okey, ¿ustedes creen que porque son pequeños, digamos, la gente ..., perdón, siguió grabando, espérate, sí siguió grabando; ¿ustedes creen que por ser menores de edad, la gente no los toma en cuenta?

Paula: Sí, porque creen que nosotros no somos lo suficientemente inteligentes como ellos, y creen que, digamos, nosotros no podemos hacer cosas, pero tienen primero que reconocer lo que cada uno de nosotros tienen

John: Mmm...

Paula: Para poder decir eso

John: ¿ustedes están de acuerdo con eso que dijo Paula?

Niños: Sí, sí

John: ¿Sí? okey

Niña: Nosotros podemos hablar con los adultos, porque ellos a veces creen que nuestras opiniones no importan, y ellos intentan solucionarlos, pero ellos se interesan y lo buscan, en cambio nosotros les podemos dar ideas, y esas ideas a veces pueden funcionar, a veces

John: O sea, a veces los niños opinan cosas, que pueden ayudar al barrio a la comunidad, ¿cierto? o sea, ¿ustedes creen que las opiniones que ustedes tienen pueden ayudar a cambiar y a mejorar el barrio o la ciudad, o el país o el mundo?

Niño: Sí, sí

John: ¿Sí por qué?

Niña: El mundo cree que no ...

John: ¿El mundo cree que no? ¿tú crees que los niños no pueden cambiar el mundo?

Niño: ¿no? ¿por qué?

John: Dime por qué no

Niño: No, porque hasta ahora somos diez, y eso que se metieron más niños.

John: Hasta ahora somos diez, somos muy poquitos, para cambiar el mundo; pero por ejemplo, al barrio podríamos ayudar un poquito

Niña: Sí, en el barrio sí

John: ¿en el barrio si podríamos tener un cambio? okey; ¿ustedes creen que la televisión puede ayudar a que los niños y las niñas opinen y participen en las decisiones que se toman?

Niño: Yo creo que sí

John: ¿Cómo? no todos, no todos a la vez

Niños: Expresándose

John: Expresándose, en la televisión; ¿cómo más podrían los niños usar la televisión, para decir lo que piensan y que le tengan en cuenta su opinión obviamente, que participe como dijimos ahorita, no? ¿creen que el programa que hicimos sirvió para eso o no?

Niño: Lo que hicimos fue ayudar al planeta

John: ¿Ayudar al planeta haciendo televisión?

Niño: S los ciudadanos también

John: Hicimos un programa de televisión, para que el planeta fuera mejor ¿cierto? ¿entonces sí sirve o no sirve?

Niños: sí

John: ¿Entonces la televisión sí sirve? yo creo que sí

Niño: Yo creo que la televisión puede ser un buen medio de educar, en especial a los programas que tienen parte para niños y parte para adultos, por ejemplo Mi señal Colombia, Bumerán

John: Ajá...

Niño: Por ejemplo, yo que día vi una película con mi mamá, en que un pequeño panda salva a toda la espécimen de una inundación y la lleva por todo el mundo hasta llegar a casa

John: Muy chévere, muy bien

Niño: Que ya cuando vuelven, esta des inundada

John: ¿Des inundada? Ruth va hablar

Niña: Pues para mí es como inventar más palabras

John: ¿Inventar más palabras, en televisión?

Niña: mm

John: okey, ¿y eso para qué serviría?

Niña: Para que la gente vea más ese programa

John: Okey muy bien, un programa de inventar palabras, vea pues; esa está buena idea, eh.. bueno, ¿ustedes creen que lo que nosotros hicimos, les ayudo a ustedes ser más, a opinar más, a que su opinión sea tenida en cuenta? ¿ustedes creen que eso funcionó, o no tanto, o más o menos? ¿qué creen al respecto?

Niño: Funciono muchísimo, porque nos ayudó a quitar el miedo y la vergüenza

John: ¿Les ayudo a quitar el miedo y la vergüenza?

Niño: Y nos ayudó también porque nosotros podríamos pensar más en hablar, o sea, podemos hablar con un adulto sin sentir nervios

John: O sea, ya pueden hablar mejor con los adultos, digamos, sí; ¿quién iba a hablar por aquí?

Niño: Lo mismo que dijo él, pero ahí algunas personas que no conocen el programa, la mayoría no conocen el programa y algunos se guían por los comerciales, así que poner a veces un comercial

John: Mmm....

Niño: Ajá

John: Pero digamos, a lo que vamos, ¿ustedes creen que ahora opinan más y creen que opinan más y participan más en las decisiones de su colegio, de su familia de pronto del barrio, o no, sí?

Niños: Sí

John: ¿Por qué? a ver, ¿quién me explica por qué lo que hicimos en cierto modo los cambio a ustedes un poquito?

Niño: Porque nos educa, nos enseña más valores a nosotros

John: ¿El programa, lo que hicimos les enseñó más valores?

Niño: Sí, a expresarnos más

John: ¿Les enseñó a expresarse más? ¿a qué les enseñó, Santi?

Santi: Nos enseñó a no tener pena frente a una cámara y poder hablar bien en un micrófono y frente a una persona adulta

John: Muy bien

Niño: Nos motivó para más expresión con la gente

John: O sea, les enseñó a tener más expresión, vale listo; entonces, les reviso rápidamente, ya vamos acabar chicos, rápidamente; ay... responda

Niño: Jaja--- se le cayó

John: Vale, no, la última. Era, ¿ustedes creen que esta clase de cosas que hicimos podrían ayudar a otros niños a que se convirtieran así como ustedes, en personas que ya hablan y participan y ya nos les da pena?

Niña: Sí

John: ¿Cómo? ¿cómo podríamos ayudar a más niños?

Niña: Podríamos ayudarles motivándolos a través de la serie, podríamos poner comerciales

John: ¿O sea?

Niña: Y subirlo Internet

John: O sea, ¿que otros niños participaran en el programa?

Niño: Podríamos hacerlo en diferentes partes de la ciudad, y decir cada uno su problema, y decir vamos con los de Bogotá, o algo así

John: Mmm....

Niño: Y así

John: Buena idea, muy bien

Niño: Edwar me robó la idea

John: ¿Edwar le robó la idea?, bueno, pero ¿todos están de acuerdo que eso podría funcionar, si más niños participaran? listo, bueno yo creo que dejemos ahí. Y ahora viene la parte más dulce de la actividad, vamos a celebrar una especie de cumpleaños, del primer año de Chicos, Cámara, Acción.

CUADERNO DE CAMPO INVESTIGADOR Y TALLERISTA 1.

PRIMER ENCUENTRO. 29 de junio del 2013.

El grupo de trabajo se reunió a las 8-30 AM. En Las instalaciones de la ASOCIACION EL NIDO DEL GUFO. Las personas que estábamos al frente de la actividad éramos: Sandra Téllez, Adriana la asistente de producción, Camila Cifuentes, que es parte de la Asociación, Valentina, hija de Sandra y yo.

La actividad debía empezara a las 9 AM. Pero los niños y sus padres llegaron más tarde (cosa a tener en cuenta siempre se empieza media hora después.

Primero llegó Kevin solo sin acudiente, luego Jonatán solo pero su mamá llegó a los diez minutos, luego llegó Edward y Leydi , son hermanos con su abuela y por último Santiago con su abuela también. La idea era que tuviéramos mínimo a ocho niños con sus padres pero Camila nos informó que no era posible porque otras dos niñas y un niño que habían sido convocados no asistirían.

Se inició hablando primero con los acudientes de los niños, yo me quede con ellos y Sandra se llevó a los niños a la ludoteca de la asociación, porque teníamos que explicarles a los padres lo que implicaba un casting, que es una selección de posibles participantes del programa de TV, y además que es un piloto de la serie, o sea que es una especie de ensayo. Aunque esto era un poco extraño porque no teníamos muchos niños para escoger y además no estaban todos los padres. De todas maneras era posible que algunos de los

niños no tuviera las condiciones las condiciones o aptitudes necesarias para participar. Intuyo que este proceso inicial de selección va a ser complejo, crucial y a veces polémico durante todo el proceso. Seleccionar a niños es difícil, por eso pensamos que la organización que apoya en este caso el NIDO DE GUFO hiciera una preselección porque ellos conocen a los niños, pero no tenemos control sobre esta preselección.

Al respecto creo que no fui claro con Camila y Catalina de la Asociación al no enfatizarles que no se les debía decir a los niños que iban a participar en un programa de TV. Porque si no son seleccionados en el casting los vamos a frustrar; es algo muy complicado que puede tener efecto contrario al que deseamos tanto en el programa de TV como en la investigación.

Con los padres se habló brevemente, ellos ya tenían información sobre lo que se quería hacer porque Camila les había contado y además sentí que por conocer la actividad de la Asociación con los niños no tuvieron ningún reparo en acceder a que los niños fueran parte de la experiencia. Les comente que no les dijeran que iban a salir en la TV por las razones antes mencionadas. Otra cosa es que de los tres acudientes solo teníamos a una mamá, la de Jonatán, las otras dos señoras eran abuelas, con lo cual debemos confirmar estas autorizaciones con los padres. Otra cosa es que pienso que debí grabar eso también.

Después lo que hicimos fue despedir a los acudientes y hacer entrar a los niños al salón donde estábamos reunidos. Inicie el proceso de grabación de audio. Dentro de una organización de actividades y preguntas que había pensado previamente estaba el siguiente orden:

Casting individual con los niños, con preguntas sobre ellos, sus gustos y conocimientos de su entorno.

Conversación grupal sobre la identificación de quien ejerce autoridad en los niños, cuando deciden los niños, cuando opinar y si lo que opinan es tenido en cuenta por los adultos.

Práctica de entrevista con cámara donde ellos se iban rotando los roles de, camarógrafo (a), entrevistador (a) y entrevistado.

Conversación con Camila y Catalina sobre su participación en el proceso de selección de los niños y un contexto histórico del sector donde vamos a trabajar.

Por último una conversación entre Sandra, Adriana y yo sobre nuestras percepciones.

Todas las actividades anteriores serán grabadas en audio o video-

Lo anterior era lo previsto pero lo que sucedió cambio como siempre sucede, mi percepción sobre esto es lo siguiente.

En relación al casting individual: como la espera a tener un cuórum adecuado fue un poco largo y además la experiencia nos indica que los niños se aburren muy pronto, decidí hacerla luego, al inicio de los talleres, ahora creo que se pudo haber hecho a medida que iban llegando pero ya que.

En relación a la conversación grupal creo que funcionó muy bien, hablaron sobre sus visiones de quien manda en la ciudad y en el barrio (en su mayoría dijeron que el presidente y el alcalde) que a ellos los mandaban los padres y en el colegio los profesores. Que ellos mandaban cuando les encomendaban cuidar a sus hermanos menores.

Una cosa interesante es que cuando les preguntamos por cuando se les pedía opinión a ellos, no fueron muy claros tal vez porque no lo habían pensado antes o porque son muy pocas las veces en que se les pide opinión, para resaltar es que no entendieron muy bien la pregunta sobre si los adultos tenían en cuenta su opinión y si creen que los adultos tendrían en cuenta sus posibles soluciones a problemas de su barrio. Es lo último tal vez porque ya estaban cansados de la actividad.

En general funcionó muy bien, creo que hay que hacerla más corta y podemos tener ayudas visuales para que ellos comprendan mejor las preguntas.

Tenemos grabación en audio.

En relación a la práctica con Cámara, funciono muy bien primero Sandra, Valentina la hija de Sandra y yo hicimos el ejemplo entrevistándonos

mutuamente cambiando de rol. Mientras nosotros hacíamos el ejemplo, Edward que es el mayor del grupo de niños ya iba organizando su grupo.

Plantemos grupos de a tres y las funciones iniciales. Para mantener su atención les advertí que pusieran atención sobre las preguntas y la manera de hacerlas para que ellos lo replicaran. Cuando les tocó a ellos primero lo hicieron los más pequeños Kevin, Santiago y Leidy. Esto porque eran los más ansiosos, sobre todo Kevin y también porque Edward muy estratégico seleccionó a los más grandes con él, a Adriana nuestra asistente y a Jonatán.

El primer grupo fue interesante porque no tuvieron problemas en entender el ejercicio, Santiago que inicialmente me pareció muy callado resulto ser muy eficiente, también porque nos contó que tiene experiencia con el uso de cámara y estar grabando o ser grabado. Me pareció que Leidy se intimidó un poco, tal vez por su hermano o por la cámara o ambas cosas.

Kevin habla muy bajito, aunque se puede evidenciar que es hiperactivo, cuando se le pide que participe se cohibe un poco, hay que darle más confianza.

Cuando paso el segundo grupo integrado por los más grandes obviamente fue mucho más fluido, no solo porque eran más grandes sino porque ya Edward tenía experiencia en entrevistar al haber participado en talleres de radio. Jonatán que inicialmente da la impresión de tener un problema de expresión debido a que no pronuncia muy bien la letra (r) en la conversación anterior y en la práctica de entrevistas demostró gran habilidad de expresión y soltura a la hora de opinar.

Algo a tener en cuenta es que los más pequeños al terminar su turno empezaron a jugar otra cosa y aparentemente no estaban atentos a los otros niños. Pero luego cuando terminé el segundo grupo los reunimos y les preguntamos sobre lo que los otros habían respondido en las entrevistas y en su mayoría sabían que habían contestado.

Creo que en el uso de la cámara tendremos problemas para visualizar el material pero no era algo importante para la investigación o la serie de TV. Era solo mirar sus capacidades expresivas y de relación con la cámara.

En relación a la conversación con las dos personas que por parte de la organización de apoyo hicieron el precasting no se pudo hacer porque una de ellas se fue. Debo ir en dos o tres días a completar esta actividad.

En relación a la conversación entre el grupo productor de la serie Sandra, Adriana y Yo concluimos que la experiencia había sido provechosa, que los niños todos funcionaban. Que había que buscar más niñas, solo teníamos una, Leidy; y que a Kevin debíamos ayudarlo un poco más, no solo por ser el más pequeño sino porque intuimos que es el que más necesita esta clase de actividades. Lo otro es que hay que planear cómo hacer que Leidy se sienta más segura sin sentir la presión de su hermano Edward que tiene una autoestima alta y en algunos momentos la cohíbe.

Para concluir pienso que debemos participar más en la convocatoria de los niños y los padres a la actividad de casting para que tengamos a todos los participantes desde el inicio.

Se me olvidaba que al finalizar Camila nos informó que otra niña que participo en la preselección estaba en otra actividad de la fundación, la conocimos en la salida, se llama Paola y quede de entrevistarla el día que regrese junto a otra niña y un niño que se integraron a los talleres.

Pienso que para ser niños que no se conocían entre ellos y que no nos conocían a nosotros se relacionaron bien, en su mayoría participaron y creemos que podríamos tener una buena grabación con ellos.

Se acordó que el próximo fin de semana empezaron los talleres y la primera grabación es urgente confirmar eso con canal 13 y terminar de tener las autorizaciones de todos los papas.

ENTREVISTA DE JULIO 3 DE 2013 CON INTEGRANTES DE LA ASOCIACIÓN IL NIDO DEL GUFO.

Parte final de la entrevista con las personas pertenecientes a la Asociación Il Nido del Gufo: esto no quedo grabado.

Camila Cifuentes respondió a mi pregunta de cómo estaba actualmente el barrio.

Ella explico que se ha presentado una nueva ola de violencia, se han vuelto a presentar balaceras y asesinatos, dio el ejemplo de que en la calle de la plaza de mercado al medio día de un domingo mataron a la jibara del barrio, también que se han presentado balaceras a plena luz del día.

Luego le pregunte sobre como percibían ellos a los niños en medio de ese contexto; ella respondió que se entendía que los niños estaban expuestos a toda clase de violencia, que sabían que en muchos casos hay violencia intrafamiliar, puso el caso de Kevin que evidencia estar en medio de situaciones de agresión, también dijo que conocía casos de niñas abusadas.

Catalina complementó diciendo que lo complicado era que los niños naturalizaban la violencia, como que la aceptaban y pasaban a formar parte de su cotidianidad y que era algo muy difícil de manejar por la gente que trabaja en La Asociación con los niños. Que lo que ellos estaban ofreciéndoles a estos niños era la posibilidad de ver su realidad de una manera crítica, que tuvieran otro punto de vista frente a su realidad y que la Asociación sea una oportunidad de salir de ese ciclo.

Camila dijo que ellos percibían 2 grupos de niños, los que son protegidos por sus familias y se preocupan por que tengan un desarrollo adecuado y que son la mayoría de los que asisten con frecuencia a los cursos que imparte la asociación y los que tienen problemáticas familiares fuertes, que son casos especiales que ellos dentro de la asociación tratan de darles más atención. Pero como se dijo anteriormente es difícil porque han interiorizado o naturalizado esta agresión.

Catalina explicaba también que el hecho de convivir personas de distintos lugares del país a veces generaba choques, las diferentes maneras de comportarse, de hablar o de actuar generaban choques entre los niños algunas veces.

Cuando les pregunté sobre porque eligieron para el casting a los niños, Camila explico que tuvo en cuenta que fueron niños expresivos, imaginativos y que ya

habían estado en talleres en la asociación, sobre todo del taller previo que ella dicto de teatro, pero que además ya había referenciado a un par que habían estado en los talleres de radio como Edward por ejemplo.

Entiendo que la selección no fue muy pensada o buscada, sino que ubicaron rápidamente a los que ellas conocían y que encajaban dentro del requerimiento que yo les dije inicialmente.

JULIO 3 DE 2013

Hoy también conocí a los otros 3 niños que participaran en el proceso, 2 niñas y 1 niño, aunque no hice la actividad de dialogo sobre participación y la práctica de la entrevista, si les explique qué íbamos hacer el fin de semana. Las 2 niñas me parecieron inteligentes aunque un poco tímidas, el niño Johan me pareció muy despierto. Todos estuvieron de acuerdo en participar aunque les preocupó que uno de los domingos de las grabación tenían catequesis. Les enfatice mucho que debían ser cumplidos y asistir todos los días, me preocupa que falte alguno eso sería difícil de manejar. De todas maneras logre hablar con la mamá de Karen y me dijo que no había problema. Hay que ser muy cuidadoso con eso más adelante, si los padres o los niños no están verdaderamente interesados y faltan a una de las grabaciones sería desastroso. Ya tenemos los números de todos los padres.

A bueno, lo otro es que hablamos sobre un niño, Kevin que en la actividad inicial de Casting nos pareció un poco difícil, sobre todo porque estaba muy pequeño, 8 años y su actitud era muy tímida a la hora de participar, pero cuando tenía oportunidad se escapaba a jugar. Creo que puede ser complicado, además porque con los más grandes se puede sentir intimidado y lo que hagamos sea contra productivo para él. Además Camila me dijo que no había vuelto al resto de los talleres de la asociación, con lo cual Kevin quedo por fuera. Camila me dijo que hay otra niña de 12 años, Paula que es muy pila y que con ella equilibraremos los géneros, 4 niñas y 4 niños; accedí y quedo de darme los datos mañana.

Me preocupan muchas cosas, la producción del canal 13 y que no lleguen los niños, que se aburran, que televisivamente no sea interesante. Vamos a ver cómo nos va el viernes, eso será el primer termómetro del resto.

5 DE JULIO 2013 PRIMER DIA DE TALLER DEL PILOTO DE LA SERIE CHICOS, CAMARA, ACCION

La actividad estaba programada a las 8 PM. Es de mencionar que yo fui el miércoles 3 de julio para confirmar la asistencia de 3 niños más que faltaban y aunque no empezamos puntuales los 8 niños llegaron.

Las personas que estaban al frente del taller eran Sandra Téllez, productora y tallerista de la serie, Wendy Rojas una tallerista actriz que previamente se reunió con nosotros y se unió al proyecto porque le encantó, Camila Cifuentes, que es de la Asociación y nos ayudó en la preselección de los niños y nos ayudó en la logística de las actividades y por último Adriana Yanquén, que era asistente de producción.

Los niños que participaron fueron, Paola Díaz, 12 años; Carol Preciado, 11 años; Edward Morales, 11 años y Leidy Morales, 8 años son hermanos; Johan, 10 años; Jhonatan, 10 años; Paula 10 años y Santiago Mórela 10 años. 8 niños, 4 niñas y 4 niños de entre 8 y 12 años.

Para empezar se había acordado con Wendy que ella empezara haciendo algunas dinámicas para que los niños se relajaran y además se fueron conociendo entre ellos. Pero para iniciar yo hablé para que nos presentáramos y que fuéramos consientes todos de que deberíamos hacer equipo, al inicio las niñas estaban calladas. Sandra empezó por un acuerdo de reglas que deberíamos seguir durante todo el proceso. Ya teníamos unas escritas en una cartelera y se les leyeron a los niños; se les pregunto si estaban de acuerdo, eran ideas para respetar la opinión de los demás y de ser ordenados a la hora de hablar, ellos propusieron algunas, como no pegar o que al salir dejáramos el lugar limpio, o que respetáramos los alimentos, me parecieron apuntes políticamente correctos que supongo ya sabían de otros talleres en los que habían estado.

Luego de aclararles que teníamos unas reglas que sabemos que pueden pasar por encima, si sirvieron para recordarles cuando las pasaban por encima que ellos habían hecho un acuerdo.

Wendy empezó a hacer sus actividades de respiración, les enseñó que cuando se sintieran nerviosos que respiraran como si fueran globos inflándose, luego les enseñó a que reconocieran el espacio y que identificaran a los que estaban en él y a la cámara, todo este proceso fue grabado por mí, me pareció que podía servir como material de apoyo ya sea para el cabezote o para algunas secciones del piloto. Ahora no sé si grabe mucho, pero creo que para la investigación sí está bien. Los niños se divirtieron mucho, se sintieron cómodos, rieron mucho y descubrimos que eran muy inteligentes porque ella los puso a hacer ejercicios de atención un poco complicados, o por lo menos yo pensé que serían un poco complejos para ellos, pero los hicieron muy bien, es lo que hablé con Wendy, porque ella percibió lo mismo. Sobre todo en ejercicios como el de hablar o contar una historia en primera persona y luego saltar a tercera persona en medio de la narración.

Como dije ellos se sintieron muy bien. Antes Sandra había propuesto llevar cuadernos para que ellos dibujaran o escribieran en medio de cada actividad o cuando estuviéramos trabajando solo con algunos. Esto resultó muy bueno porque después de cada actividad les dijimos que escribieran lo que quisieran sobre la actividad, si les gusto, que no les gusto y porque. La verdad han sido muy juiciosos con eso, bueno no todos Edward por ejemplo ha dibujado algunas cosas, pero sobre todo las niñas han sido muy juiciosas con este diario de campo de ellos, puede ser un insumo adicional para revisar la actividad.

Bueno luego hicimos la actividad de cazar al presentador, el juego consistía en dos equipos 4 y 4, unos serían los camarógrafos y otros los presentadores.

El juego consistía en que los presentadores hablarían sobre qué cosas les gustaba y que no les gustaba hacer mientras se movían por todo el salón donde estábamos trabajando y los camarógrafos debían mantenerlos o cazarlos dentro del encuadre con la cámara.

Para esta actividad les mostré el trípode y como se montaba la cámara en él, como se prendía la cámara y que el recuadro que tiene el visor de la cámara era el espacio dentro del cual deben tener a las personas o los objetos a grabar y que el juego consistía en mantener a los presentadores dentro de ese cuadro. En la explicación habían algunos que no pusieron mucha atención, otros querían tomar la cámara y ya, pero algunos si atendieron y luego me mostraron que habían tomado apuntes al respecto.

Cuando empezó el juego se divertieron, creo que funciono porque les gustaba tener la cámara, había algunos presentadores que se mostraban tímidos al ponerse frente a la cámara pero todos entendieron la dinámica perfectamente.

Luego cuando se terminó la actividad se les mostró en un televisor el resultado del juego, inicialmente yo no tenía claro como determinar un equipo ganador pero los niños empezaron a contar las veces en las que los presentadores se salían del encuadre, pensé también que posiblemente habría o se presentara algún roce por determinar un equipo ganador pero no, afortunadamente no paso a mayores.

Después se hizo el receso para almorzar, salimos a almorzar a un lugar cercano que habíamos previamente seleccionado y todos comimos, estuvo bien.

Al regresar se inició con una actividad dirigida por Wendy que se llama “la licuadora”, consiste en que todos se agachan, Wendy daba una frase que ya habíamos pensado “érase una vez que un niño fue elegido como presidente de Colombia”, y los niños debían continuar la historia, levantándose uno a uno cuando quisieran hacerlo.

Con esto surgió una historia muy interesante de una niña, esto porque ellos mismos cuestionaron porque debía ser un hombre y no una mujer, con lo cual fue elegido una actriz como presidenta. La historia narraba que la niña presidenta se posesionaba, luego no ayudaba a otros niños que estaban en la calle, luego se peleaba con sus padres por no querer ayudar a los niños y se iba a gastarse la plata comprando joyas, juguetes y dulces, cuando se quedó sin plata fue a pedir ayuda a los niños y ellos la abandonaron por haberlos

tratado mal, ella luego ayuda a un gato perro, (este personaje surgió dentro de la conversaciones para armar las escenas a grabar) y los niños al ver esto la perdonaron y luego va donde los padres que la vuelven a recibir, y ella vuelve a ser feliz con su familia.

Esta actividad fue muy buena para los niños se divirtieron mucho, algo funciono muy bien, fue que se organizó el orden de los roles, o sea en que escena cada niño sería camarógrafo o sonidista o actor, esto sirvió mucho para que cada niño supiera que hacer en cada momento de la actividad. Una niña tomo el liderazgo de anotar este orden y fue bueno para ella porque pienso que sintió que tenía una responsabilidad importante de la actividad.

En general todos se sintieron a gusto y ayudo para que cada camarógrafo pensara que clase de plano debían usar de acuerdo a las acciones que iban a registrar.

Una cosa importante de la actividad es que debían grabar editando en cámara por lo que la continuidad era importante, se debía grabar en orden cronológico de la historia, pero no presento mayor problema para ellos.

Nos rindió mucho el tiempo, pensábamos que terminaríamos a las 5 p.m. Y terminamos a las 3.30 pm. Nos dimos cuenta que a las niños les gusta hacer las cosas rápidas, cuando la actividad es ágil y todos pueden participar se sienten bien.

Al final visualizaron el resultado y se sintieron contentos, se reían y les encanta verse en grabaciones. Algo para comentar es que al final quieren hacer un cierre especial para los créditos finales con el personaje del gato perro, era algo que tenían muy claro, pero les emocionaba mucho tener una acción con este personaje, además que el niño que lo personifico, Johan le sirvió mucho para integrarse al grupo, inicialmente solo el levanto la mano para ser gato perro, pero en la grabación y en la preparación. Ah porque se me olvido que los niños hicieron la utilería de la historia, con papel crepe, y un grupo hizo una banda presidencial y las llaves de la ciudad y otros hicieron joyas y parques, otros ayudaron a disfrazar al gato perro.

Con esto terminamos la actividad, olvide hacer la entrevista individual para saber algo de ellos antes de empezar el taller, la entrevista para el reconocimiento inicial la haré luego.

6 DE JULIO DE 2013 CONTINUACION DEL TALLER E INICIO DE LAS GRABACIONES PARA EL PILOTO.

En este punto debo indicar que en la noche del día anterior decidimos hacer cambios al orden de grabación porque corríamos el riesgo de no alcanzar a cumplir con el cronograma de esta primera tanda de grabaciones y es que para mañana domingo debemos tener clara acción que los niños proponen para solucionar el problema, de lo contrario no se podrá hacer producción y tener todo listo para el siguiente fin de semana que es cuando se grabara la acción para cambiar su entorno.

Entonces inicialmente se tenía en la mañana hacer un taller de exploración audiovisual del entorno, reconociendo lugares importantes del barrio, haciendo entrevistas con los habitantes de esos lugares, para esto se cambió.

Decidí empezar con la grabación de una de las secciones del programa muy importante, la identificación del problema por parte de cada niño y luego la elección para escoger uno solo, luego la idea era que en la tarde se saliera a hacer las entrevistas sobre lo que la gente opinara acerca de ese problema.

Como dije inicialmente yo pensaba que el taller fuera como un ensayo de las acciones que los niños narran en el programa, pero con un tema diferente. Por ejemplo la actividad de ayer de la dramatización de la niña presidente era para prepararlos para la dramatización del problema a solucionar en el capítulo. Y la actividad que pensé originalmente para esta mañana era la de ir hacer entrevistas sobre lugares importantes del barrio para prepararlos; pero cuando hicieran las entrevistas sobre la problemática que aparecía en el programa. Pero cambie de opinión no solo por el tiempo sino porque percibí que los niños no necesitaban tanta explicación, las entrevistas es algo que podrán hacer sin problemas.

Entonces en la mañana empezamos con una actividad parecida para ponerlos alerta, Wendy en la mañana no sabía de mi cambio por lo que incluyo una

actividad de entrevistas entre ellos, que en algunos casos funciono y en otros niños no tanto.

Otra diferencia importante hoy, era que ya teníamos dos cámaras, porque la gente del canal 13 que eran 3 personas y Roy el fotógrafo que yo llame para que se encargara de hacer el making estaban presentes. Era un elemento nuevo para ellos, otra cámara grabándolos y dos micrófonos, la verdad no percibí que se sintieran incomodos, sentían que era algo lógico supongo.

En este punto sentí que mi preocupación por la realización del programa aumentaba, la parte investigativa paso a un segundo plano, aunque le dije a Camila que grabar todo con la cámara mía pequeña, cosa que no hizo todo el tiempo, de resto estaba pensando en cómo hilar cada escena y que se entendiera dentro de la futura edición.

Después llego la actividad del reloj que dirigió Sandra, esta empezó muy bien pero creo que se extendió mucho tiempo y los niños se cansaron, se concentraron más en hacer un reloj bonito que en poner sus actividades correctamente. Para solventar esto Sandra hizo preguntas adicionales pero esto hizo la actividad aún más larga, yo me estrese un poco y tuve un roce con ella.

Luego vino la parte del mapa que pensamos en hacerla más corta porque ya era muy tarde, es mas en ese momento decidimos que no alcanzaríamos a hacer las entrevistas y las dejaríamos para mañana.

Creo que hay que ir adaptando las grabaciones a las diferentes situaciones de producción y dejar las presentaciones y la presentación del espacio para después.

Otra cosa que me di cuenta era que en el programa debía estar clara desde el inicio “la misión “que los niños debían cumplir en términos narrativos. Además que era importante que cada sección fuera explicada por ellos en formato de entrevista de reality.

Para lograr lo anterior se pensó que debíamos explicárselo a los niños para que luego ellos nos lo explicaran frente a la cámara, pero esto fue complicado a la hora de ponerlo en práctica.

Después de la actividad del mapa yo decidí hacer la presentación de la misión del capítulo, se grabó no sé si este bien que yo quede participando en el programa pero Sandra no quiso por el roce que tuvimos y me tocó, esto es algo que debemos aclarar desde el principio, que tallerista explica las cosas narrativas del capítulo a los niños, esto no solo porque se debe pensar que palabras se usan sino porque es posible que aparezca como parte del capítulo al aire.

Pero bueno el hecho es que les dije la misión o sea “los niños van a pensar un problema o algo que no les gusta de su barrio y luego van a pensar en una solución para ayudar a mejorarlo”.

Trate de ser lo más claro posible para ellos, además les explique que la siguiente actividad era que cada uno de los niños debía pensar que cosa no le gustaba del barrio, que problema pensaban que debía cambiar, harían un dibujo de eso que debían cambiar para luego mostrarlo a la cámara.

En el tiempo que los niños usaron para dibujar sobre lo que no les gustaba de su barrio, hice entrevistas individuales preguntándoles cual era la misión y que era lo que estaban dibujando y la verdad fue muy difícil, sentía que no me entendían o en algunos casos al ser entrevistados por mí se intimidaron, esto fue complejo porque es un elemento importante del capítulo sin eso quedarían incomprensibles las acciones de los niños, tuve que ensayar con ellos y casi que memorizaron lo que debían decir, fue muy estresante, porque la idea era que ellos lo dijeran en sus propias palabras y no lo logre, era como si no me hubieran entendido o que no supieran como explicar lo que les acababa de decir.

Esto hay que trabajarlo más en los talleres de los futuros capítulos, que sepan que deben explicar cosas a cámara de lo que están haciendo.

Luego vino la votación nuevamente yo lidere o coordine la actividad, trate de ser claro y conciso, puse en el tablero las distintas ideas que propusieron y les

dije que fueran diciendo por cual votaban y porque, se dio una conversación muy interesante que nos dejó sorprendidos a todos, fue muy buena, decidieron que la contaminación era la situación a solucionar.

Algo que pase por alto es que después de las entrevistas y cuando acabaron los dibujos siguió que cada uno iba a presentar a cámara la idea que proponían como problema a solucionar, nuevamente se decidió previamente un orden de roles, y se iban turnando, cámara, sonido, presentador. Fue bueno ver que los de canal 13 ayudaban a los niños con las cosas de tipo técnico. Algo a tener en cuenta después es que se debe tener certeza de que el sonido está siendo grabado porque los niños se ponían los audífonos y no estamos seguros.

Después se hizo el receso del almuerzo, esta vez fue enviado por canal 13 y comimos en la asociación, estuvo bien.

Luego empezamos un poco tarde, porque creo que se relajaron todos un poco.

Empezamos con la “la licuadora” pero teniendo en cuenta esta vez era hacer una historia para mostrar el problema de la contaminación en el barrio.

Wendy fue muy hábil en allanarles eso. Les dijo que pensarán en cosas que ellos veían en su barrio y que además fueran realizables, aunque en la reunión sobre la votación del problema ellos mismos decían si era posible o no ayudar a solucionar el problema.

E todas maneras surgieron acciones un poco desordenadas narrativamente, entonces yo les dije que debíamos hacer unos arreglos a la historia que había surgido, ellos proponían algunas “reparaciones” y de esas escogimos los talleristas las más viables, esto fue grabado por las dos cámaras.

Una vez que se decidió la historia final procedimos a ubicar la locación que debía ser exterior, y nuevamente se debió ajustar la historia a las condiciones del lugar escogido.

También hay que tener en cuenta que se escogió por comodidad de trabajo y por seguridad, era la calle contigua a la Asociación. Nos permitía estar cerca del sitio y de cualquier otro requerimiento técnico que necesitáramos.

En la grabación me tenía estresado el tiempo, ya eran las 3 pm. Y debíamos terminar a las 5 pm. Así que decidí pensar los planos con Roy y no esperar a que los niños participaran, esto no estuvo bien, pero debía lograr tener la dramatización completa.

Otro problema fue la falta de tiempo de grabación de la cámara de canal 13 porque no teníamos más tarjetas claro que después me dijeron que había otra de 16 jigas, cosa mala pero creo que no afectaría el resultado en la edición.

La historia grabada está bien y creo que esta sección puede funcionar con la ayuda de efectos gráficos y musicales.

Los niños creo que no escribieron al final como les pareció la actividad final, mañana les pediré que lo escriban.

TALLER DE JULIO 7 DE 2013.

Hoy empezamos a las 9 am. La idea era a las 8.30 am. Pero esperando a Johan que no llegó empezamos tarde, el teléfono que teníamos estaba mal y no pudimos contactarlo, creo que me confié porque vino los dos días anteriores, debí asegurarme de tener a todos los padres con sus teléfonos y aunque el niño me dijo que hoy domingo tenía algo con su familia, la primera vez que hable con él no fui precavido de asegurarme que no faltara hoy.

De todas maneras debía grabar como fuera porque ya estábamos todos listos los 7 niños, los del canal 13 y los talleristas, creo que no será mucho problema en la edición del programa, bueno eso espero.

Lo que estaba pensando para grabar hoy era, la sección de las entrevistas con la gente en la calle y la sección de pensar en una solución al problema que habían identificado en la comunidad y por último votar por una sola.

Empezamos con una pequeña explicación sobre cómo hacer una entrevista o como prepararla, que se debía pensar en unas preguntas previamente, que ayudaran a saber lo que las personas a entrevistar sabían sobre el tema escogido, en este caso la contaminación del barrio. Es la elaboración de las preguntas fue un poco complejo, porque los niños querían preguntar sobre

todas las clases de contaminación, sobre las basuras, los grafitis, la contaminación del río, entre otras.

Pensando en el desarrollo narrativo del capítulo pensé que era mejor acortar el tema porque serían muchas preguntas, de muchas afectaciones que tiene la contaminación en el barrio y además porque en la sección que hoy xxxxxxxxxxxxxx antes en el programa está la dramatización que ellos hicieron sobre el vecino que votaba la basura. Por eso se les explico que sería mejor que enfocáramos las preguntas solo hacia las basuras, debo mirar si estas intervenciones de nosotros como talleristas saldrán en la edición final o no pero creo que hay que mediar en algunos casos con los niños y sus deseos y la narración adecuada del programa. Espero que no sea algo que se convierta en algo que conceptualmente afecte la premisa de la serie, que la participación de los niños sea real.

De las preguntas se escogieron entonces las que tenían que ver solo con las basuras.

Además averigüé con las 2 chicas de la asociación, si la razón por la que había tanta basura regada era porque los camiones de la basura pasaban pocas veces y me dijeron que no, que pasaban 3 veces a la semana, como en el resto de la ciudad. Eso me ayudo a poder orientar más las preguntas, porque el problema podría estar más en el desconocimiento de los horarios o en que las personas no están acostumbradas a cumplir esos horarios.

Bueno entonces salimos, también antes decidimos el orden de quien sería camarógrafo y sonidista en cada entrevista y también entrevistador.

Al salir me di cuenta que el domingo era un día muy concurrido. Las calles estaban llenas de gente, tal vez porque la calle donde estaba ubicada la asociación es también la plaza del barrio. De todas maneras creo que los niños estaban muy motivados en entrevistar a la gente. Aunque mucha gente nos dijo que no querían, otros aceptaron y me pareció interesante que en medio del proceso, ellos mismos se animaron a buscar posibles entrevistas y lo conseguían, en varias oportunidades fueron ellos los que obtuvieron los entrevistados, sobre todo las niñas más grandes.

Las entrevistas creo que funcionaron bien en algunos momentos se movió la cámara y entonces salen los que están grabando el making, pero creo que funcionaron bien. Hicimos más de las que estaban pensadas para cubrirnos de material espero que sea algo bueno.

Cuando regresamos a la asociación se hizo el receso de almuerzo, luego se visualizó con ellos las entrevistas y se les pregunto que opinaban sobre lo que decían las personas, en medio de esta actividad que guio Sandra me percate que en la edición del capítulo podría parecer repetitivo el mostrar las entrevistas en dos momentos seguidos por eso le pedí a Sandra que también hiciera una entrada a la sección de la identificación de una posible solución de cada niño y su posterior votación con una introducción que no tuviera en cuenta la visualización. No sé si esto funcione pero en edición tengo las dos opciones.

Luego Sandra les pidió que pensaran sobre una posible solución y trato de explicarles que tuvieran en cuenta lo que habían dicho los entrevistados y puso en la conversación el hecho de que las personas no tienen claro los días de recogida de las basuras y que eso seria interesante tenerlo en cuenta en la posible solución. Esto género que varios pensaran en soluciones como poner avisos con los horarios de recogida de los camiones de la basura o cosas similares.

En esta parte los niños empezaron a cansarse y a dispersarse, mientras los niños dibujaban sus propuestas de solución yo iba entrevistando uno a uno de ellos para que expliquen en que consiste la actividad esto porque creo que es mejor en términos narrativos, que sean los niños los que expliquen qué está pasando.

En esta oportunidad a diferencia de ayer lo que hice fue decirles antes que pensaran que estaban haciendo y porque ellos me lo explicaban yo les ayudaba que tuvieran claro repitiéndoles y aclarando algunas palabras que son claves para que se entienda en lo que consistía cada actividad y al hacer la entrevista individual los niños ya tenían claro que debían responder, de todas maneras les hacia otras preguntas para otras secciones y repetirles si les gustaba hacer televisión y porque. Espero que no se note muy manipulado, en realidad la intención es que sean ellos los que guíen la narración.

Los más pequeños que yo no los había entrevistado ayer en la mañana pero no lo habían tenido muy claro, hoy funciono muy bien y además entiendo que le hicieron el reclamo a Sandra porque yo en la tarde de ayer no los había seleccionado para entrevista. Esto hay que corregirlo, se debe entrevistar a todos porque los que no son llamados se pueden sentir mal. Otra cosa será en edición porque pienso también que en la emisión se puede sentir mal al tener que escoger a los que mejor lo hagan.

Cuando se estaba dibujando uno de los niños Santiago se puso serio, creo que estaba cansado y se puso bravo, Sandra le dijo que si no quería trabajar debía levantarse de la mesa, él se levantó y se fue a un sitio del salón, yo me le acerque y le dije que le pregunte que le pasaba, no respondió, lo deje un momento y luego pensé en llamarlo a entrevista y después de un momento lo hice y ya estaba más calmado y vino conmigo a la entrevista individual y lo hizo bien, aproveche para tener un momento de reality y le pregunte porque se puso bravo y casi se pone a llorar diciendo que lo que había pasado era que los otros niños habían copiado su idea para solucionar, esto no creo que haya sucedido, porque en realidad él nunca pinto nada ni hablo con ningún niño, creo que se frustró porque no recibió la atención que él pedía en ese momento. Esto es complicado, los niños se frustran pero no verbalizan muy bien sus sentimientos, bueno igual que muchos adultos.

Cuando pasamos a la grabación de los dibujos que representaban las ideas que ellos proponían Santiago ya estaba integrado y propuso una nueva idea, él ya nos había dicho que había pensado una nueva idea pero no me la había dicho.

Santiago dijo que proponía que habláramos con el presidente para que se cambiaran los horarios de recolección de las basuras, algo diferente, un poco descabellado pero estaba bien. Los otros casi en su mayoría proponían la elaboración de avisos con los horarios de recolección.

Después cuando se tuvo que votar, la idea de Santiago generó un momento narrativo muy bueno, cuando Sandra leyó su propuesta él aclaró, que no era el presidente de Colombia sino el presidente del barrio o sea el presidente de la junta de acción local del barrio, eso cambió totalmente la propuesta.

Además Sandra les dijo que podían votar por dos propuestas, entonces como todos pensaban en los avisos, la idea de hablar con el presidente de la junta cobro más auge.

En este momento me preocupe un poco porque sucedió que los niños empezaron a proponer más cosas y en realidad un poco complejas, como que canal 13 hiciera un comercial al respecto tuve que intervenir y decirle a Sandra que no dejara que se abriera más la discusión, sino que por el contrario la acertara y la finalizara. Es necesario en este momento estar muy alerta porque lo que se decida en este punto dependerá el clímax de cada capítulo o sea la acción para cambiar su entorno. Se debe cuidar que sea algo chévere, algo seleccionado por los niños y que sea viable de realizarlo.

Entonces se decidieron por hacer una entrevista con el presidente de la junta, pero tuvimos que explicarle a los niños que este presidente no tenía el poder de cambiar los horarios de recolección y que eso podría no ser adecuado, porque cambiar los horarios podrían generar otros problemas, por ejemplo si se recoge a la tarde la gente que está trabajando no sacaría su basura y generaría más problemas.

Creo que el tallerista y yo debemos estar muy pendientes en esta parte de la grabación para que no se arriesgue el final del capítulo.

Para terminar nos dimos cuenta al finalizar la grabación que los avisos que se vayan a realizar deberían tener el diseño de los niños, con lo cual quedamos que ellos en sus casas dibujaran diseños y yo el miércoles pasare a recogerlos, seré yo el que decida cual se hace pero si no es así no estarán listos para el próximo fin de semana que es la grabación de la parte final del capítulo.

SEGUNDA TANDA DE GRABACION DEL PILOTO “CHICOS, CAMARA, ACCION”. Julio 13 de 2013

Empezamos a las 9 a.m. Apareció Johan, había estado enfermo el anterior fin de semana y por eso faltó el domingo, él y Paula me preocupaban porque de ella perdí los datos de contacto de sus padres, anoche fue preocupante porque tener dos niños menos era muy complicado, hay que tener la mayor cantidad

de datos de los padres; teléfonos, direcciones, y correos electrónicos cuando sea posible.

Bueno no vino Wendy hoy tampoco y creo que es muy importante, porque los juegos que hacen con ella son muy importantes para activarlos física y emocionalmente.

Empecé a hablar con ellos explicándoles lo que íbamos hacer. En este punto es importante anotar que el día miércoles vine por los diseños que los niños debían hacer para hacer los avisos, solo encontré dos, uno de Carol y otro de Edward que obviamente también incluyo a su hermana, sabía que podría generar problemas dentro de los niños, porque como pensé algunos los llevaron el viernes pero no podía esperar hasta ese día para mandarlos hacer.

Creo que la preproducción de las acciones que piensen los niños debe tratar de tener la mayor cantidad de tiempo posible.

Bueno entonces cuando les explique que había mandado hacer los avisos solo con los dos que enviaron el miércoles algunos se quejaron y sentí su cambio de ánimo. Trate de minimizar el asunto diciendo que todos podían hacerlo después y ser incluido en la animación de la sección del “plan”.

Luego les dije que también íbamos a hablar con el presidente de la junta de acción comunal y que debíamos pensar las preguntas, entre todos pensaron las preguntas pero tuvimos que guiarlos mucho, solo pensaban en pedirle que cambiara el horario de recolección de las basuras. Tuve que recordarles las preguntas que habían pensado para entrevistar a la gente en la calle preguntándoles sobre el problema de las basuras.

No se creó que en algunos momentos los debemos ayudar mucho para que avance la grabación, aunque ellos deciden si eso se pregunta o no, hay que mirar cómo generar en ellos las preguntas.

Los más pequeños estaban más interesados en saber el orden de las preguntas, que en las mismas preguntas.

Una vez se aclaran las preguntas salimos a grabar, yo quería hacer varios planos del recorrido, para los niños es algo aburrido, no lo entienden y no les gusta que tengan que devolver y repetir algunas veces los recorridos.

Les hice en el camino la pregunta de para dónde íbamos y que íbamos a preguntar, resultó bien pero porque previamente les dije que debían responder, sé que esto es solo para que la narrativa del programa funcione, pero y no influencia mucho el hecho de que ellos son los que deciden las cosas que suceden, pero no deja de preocuparme si estoy manipulando mucho sus intervenciones, aunque la verdad en otra clase de programas y con adultos debo hacer lo mismo.

Sin eso quedaría sin nexos narrativos y las acciones inexplicables, aunque tampoco sé si es un poco de paranoia mía, supongo que lo veré en edición.

Sandra me dice que podemos quitar esas explicaciones de la línea de tiempo.

De todas maneras es una línea delgada entre la intervención de nosotros los talleristas y la verdadera participación de los niños. En edición creo que deberemos tomar decisiones en las que ellos no intervienen. Creo que de entrada debe quedar claro que su participación está orientada a las cosas que ellos piensan que deben cambiar de su entorno y la acción para solucionar esa problemática pero la parte televisiva está más en nuestra manos, sino no tendríamos un programa de TV interesante y llamativo para los televidentes. En el periodo de grabación su participación está determinada por el uso de los medios pero solo para investigar y descubrir las cosas que a ellos les afecta, sus causas y posibles soluciones.

Hay que mirar como sustentar esto teóricamente resaltar su participación pero también sin ocultar nuestra mediación.

Bueno en la grabación el presidente llegó tarde y con un tufo terrible, aunque no importo mucho para la grabación porque los niños no se sintieron incómodos, creo que sí genero algo de molestia en los talleristas.

La entrevista salió bien pero el señor evidencio la visión que hay de los niños, los trabaja como “pequeñines” o como “el futuro de todos” algo que describe su

visión de los niños como seres en construcción que sorprendentemente ya están tomando decisiones y acciones para ayudar a solucionar los problemas del barrio. Es algo complicado de manejar.

Mientras esperamos al presidente de la junta hice unas de las presentaciones, me fui con dos niños y el equipo de grabación a una calle cercana nos demoramos como unos 20 minutos, la persona de la asociación vino para decirnos que donde estábamos era muy peligroso que debíamos regresar, esto me pone a pensar que vamos a estar en zonas difíciles de orden público y que debemos tomar todos los seguros posibles para no poner a los niños en peligro.

Es de anotar que en la entrevista con el presidente era importante que los niños entendieran que el cambio de los horarios de recolección no era una solución y afortunadamente el señor les explico eso naturalmente y cuando les pregunte después que pensaban de lo que les dijo el señor, dijeron que habían entendido la situación.

En este caso se solucionó naturalmente este tema narrativo pero hay que estar atento a estos retos narrativos porque si no se solucionan queda esto evidente en el capítulo.

En la tarde hicimos la sección o la parte de ir a recoger los avisos, como expliqué ya estaban hechos, así que debí pedirles a los 2 niños autores de los diseños en los que se basaron que explicaran que se habían realizar con esos dibujos y que iban a mandarlos hacer.

Esto era para la grabación solamente para que en el programa se entendiera que ellos hacían esta tarea, para los niños no es problema fingir o falsear esto entendían que ya estaban hechos, pero que debían actuar como si los fueran hacer, afortunadamente el señor de la tienda de avisos también se prestó para hacer la escena y salió muy natural. Nuevamente esto se debió hacer para el programa pero creo que no implica una manipulación de los niños ni merma su participación en el programa, son cosas de una grabación normal de un programa de TV. Y ellos los niños no tienen problema en adaptarse a estas condiciones.

Una vez se hizo la parte de mandar a hacer los avisos se grabó la entrega de los mismos. Esto sí fue un poco más documental porque su sorpresa al verlos fue natural, aunque la cámara no lo registró muy bien, pero bueno.

Después de eso empezamos a hacer la grabación de la puesta de los avisos en los postes. Esto fue un poco desordenado pero creo que se dieron situaciones documentales muy interesantes, además el camarógrafo muy experimentado en hacer realitys fue importante esta parte, supo estar en el momento adecuado y además ayudó a suscitar cosas en los niños muy buenas para el programa. Ahora en la noche miramos los planos grabados y quedamos muy satisfechos, en el momento estaba un poco estresado pero creo que es normal.

En la entrega de los imanes, a las niñas se les facilitaba más entrar en contacto con la gente y se notaba que les gustaba mucho, los comentarios de la gente no sé si fueron contundentes pero ya miraremos en edición, tal vez uno espera cosas de la gente que en realidad es difícil que se den.

Para terminar les preguntamos, cuando terminaron de entregar todos los imanes como les había ido y dieron sus opiniones, nuevamente me sorprendieron porque son muy “ubicados” saben que no están salvando el planeta pero su acción puede ser importante.

GRABACION DEL DIA 14 DE JULIO DE 2013

Hoy empezamos a las 9 am. Porque también llegamos tarde. Esta vez fue Wendy y sirvió mucho, como dije con el fotógrafo Ray, tener un buen equipo es muy importante. Eso ayuda a que las cosas fluyan. Wendy los activo y los puso en actitud, de todas maneras de entrada note su cansancio, sobre todo en los más pequeños, Santi, Johan y Leidy. Trate de que trabajáramos rápido por eso les pedí al equipo técnico que trabajaran más rápido que no tuviéramos tanto tiempo de descanso, fue un poco exigente para ellos porque nos dimos cuenta que estaban enguayabados, me preocupa esto más adelante, porque serán 4 días seguidos de grabación y si son así podemos tener problemas de producción.

Les dije que íbamos a hacer una grabación con los espacios que ellos dijeran como los más representativos del barrio, rápidamente ubicaron el parque, luego dijeron que la iglesia, esto nos dejó un poco fuera de base, y les preguntamos si todos estaban de acuerdo y dijeron que si, alguno dijo que lo más conocido de su barrio eran los puentes que estaban sobre el río Bogotá, pero luego se retractaron, me di cuenta que querían mostrar lo que consideraban era lo más agradable de su barrio, luego les pedí otro lugar y no quisieron decir ninguno más, así que decidí solo ir a grabar esos.

En el camino al parque grabamos las presentaciones que faltaban, salieron muy bonitas, ellos son muy naturales y sinceros, aunque se contaminan rápidamente de las opiniones de los demás.

En la presentación de la misión, nos estresamos un poco, no solo porque era complejo lo que yo quería hacer, sino porque como dijo Sandra parecía un poco fingido, a mí me gustaba porque era muy visual y la acción era divertida, de todas maneras los note cansados, supongo que podía ser porque estaba haciendo mucho sol, pero también porque ya estaban un poco extenuados de trabajar con nosotros, nuevamente me preocupa cuando empecemos a grabar en regiones donde las grabaciones serán 4 días seguidos y no en dos tandas como en este piloto. Debo pensar bien como hacer más efectivo el tiempo de grabación y además mantenerlos motivados, de todas maneras otra vez confirmo que la edad de los niños debe ser entre 10 y 11 años, es la edad perfecta para lo que estamos haciendo, si son menores se cansan más rápido y además son muy dispersos.

Esta presentación de la misión quedo muy bien. Después fuimos a la asociación a comer, trate de que este tiempo fuera corto porque estaban cansados los niños. Al terminar salimos nuevamente a mirar que había pasado en los sitios donde habíamos puesto los avisos, recorrimos 4 y en cada lugar se grabó una opinión de ellos.

Se me acaba de venir a la cabeza que Ray me dijo sobre el posible problema del vestuario de los niños, como se grabó en 4 días la ropa cambiaria de sección en sección, no sé si esto sea muy notorio y afecte el capítulo, pero no mucho hay que mirar en edición.

Bueno una vez terminamos esta parte, ellos los niños ya estaban muy cansados.

Ah se me olvidó que apenas salimos luego de almorzar, hicimos la grabación en la iglesia, sitio que ellos habían identificado como un lugar a mostrar del barrio. Fue un poco raro porque los niños dijeron cosas muy radicales sobre la religión, no sabemos cómo manejarlo en edición. Esto es otra cosa a tener en cuenta en esa línea delgada entre dejarlos participar e intervenir en sus decisiones.

En este caso eso fue lo que ellos decidieron y no podíamos intervenir así no estuviéramos de acuerdo con su visión.

Bueno luego de terminar de grabar los sitios donde se pusieron avisos, que resultó no tenían mucha basura, regresamos a la asociación para hacer la conclusión.

Decidí que Sandra y Wendy la hicieran, fue bueno, otra vez Wendy los resucitó un poco y resultó bien, dijeron cosas importantes sobre lo que sintieron al hacer televisión y sobre su acción para cambiar su entorno.

El cierre que se dio me pareció bueno Wendy les pregunto que como se llamaba el programa y todos gritaron “CHICOS, CAMARA, ACCION”.

Luego les pedí que se grabaran por última vez diciéndoles a los otros niños que vieran el programa lo que quisieran y fue bueno también, bueno hay que ver en edición.

Por ultimo grabamos los off de las dos historias que tenemos en el capítulo para las secciones de “la peli” y la animación del plan. Sandra y yo las escribimos ellos las leyeron, pienso que debe ser así para que quede clara la narración. Otra vez no sé si ellos la puedan escribir, pero bueno por esta vez debía ser así por tiempos.

Podríamos ensayar que ellos escriban ambas secciones indicándoles que deben ser interesantes y claras. Ya veremos en la siguiente grabación.

Al salir hable con Catalina y Camila, las dos personas de la asociación que nos acompañaron, fue grabada la conversación, creo que me dijeron cosas interesantes en relación a lo que debo tener en cuenta al elegir las siguientes organizaciones que seleccionaran los niños. Esas organizaciones deben tener trayectoria y conocer a sus niños para que busquen bien el perfil que necesitamos. Y en cuanto a la parte del Internet de proyecto dijeron que les gustaría participar y que creen que todas las organizaciones deben mediar la participación de los niños porque hay mucho temor por parte de los padres sobre el uso del Internet en sus hijos y obvio tienen razón. Ya tengo todo el material del piloto ahora a editar.

CUADERNO DE CAMPO TALLERISTA 2.

PRIMER ENCUENTRO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS. JUNIO 29 DE 2013

Hoy llevamos a cabo el primer día de acercamiento a los niños que participaran en el programa “Chicos, Cámara, Acción”. Se suponía que este primer encuentro sería el casting.

Con la ayuda de la fundación Il Nido del Gufo, se seleccionaron 8 niños, entre los 8 y los 11 años. Desde el punto de vista de producción del programa televisivo considero que el procedimiento que se llevó a cabo no es el adecuado pues en realidad no tuvimos opción de escoger, a la actividad solo llegaron 5 niños, creo que están bien escogidos, son niños pilos, pero en términos de casting, aunque se realizó una actividad para analizar su desempeño ante las cámaras y sobre todo su espontaneidad, el ideal de un casting es poder seleccionar entre más niños los perfiles que se complementen, para tratar de controlar desde el casting buenos personajes.

Los niños que asistieron a la actividad son, Santiago tiene 9 años y cursa 3o. de primaria es un niño serio, pero muy inteligente su hermano le ha enseñado algo de fotografía y dice que antes ha grabado con cámaras caseras, habla claramente y a la hora de hacer la actividad se animó y hasta improvisó cuando lo entrevistaron varias veces.

Kevin tiene 8 años, cursa 3º. De primaria, es un niño que se ve mucho más pequeño de lo que es, mi primera impresión fue que tenía 6 o 7 años, es bajo de estatura.

Mi preocupación más grande con Kevin es que no vocaliza al hablar, habla pasito y es tímido.

Su aspecto hace pensar que su mamá o su familia no lo cuidan mucho, aunque puede ser una primera impresión equivocada. Si solo importara el programa de televisión creo que Kevin no es el casting adecuado, pero como acá lo importante es también el proceso, creo que tiene potencial y podemos explorar su espontaneidad.

Camila, de la asociación nos recalcó que “a él le serviría mucho ser parte de este proceso”. Considero que en un niño como Kevin es que podemos medir la importancia del proceso.

Leidy tiene 8 años cursa 3 de primaria, es una niña espontánea, expresiva, creo que el único problema que tiene es que está acompañada de su hermano mayor, ella es perfecta para el casting, pero al ser él la figura para ella la cohibe, le dice que decir y que no, le lanza miradas, o la interrumpe. Considero que el ideal es que no estuviera con su hermano. Aunque su relación puede potenciar el conflicto en el programa, debemos trabajar con ellos desde las reglas del juego, el respeto por la opinión de los demás, aprender a escuchar, respeto por la diferencia etc.

Edward, tiene 11 años esta 6º. , siento que es seguro de sí mismo, se expresa bien, parece que tuviera conocimiento sobre muchas cosas, ha hecho talleres de radio, de actuación, toca batería. Es muy buen casting. Es líder, hay que trabajar su relación con su hermana.

Jonatán, a primera vista parece que tuviera problemas para comunicarse, porque habla de una forma poco común, despacio y vocalizando cada palabra. Cada oración que dice está bien formada porque la piensa con calma. Luego uno se da cuenta de que es muy inteligente. Es un niño con mucha inocencia y muy especial.

Creo que estos niños pueden desempeñar un buen papel en el proceso. Falta que conozcamos a 3, dos niñas y un niño.

Fue un poco difícil hablar con los papas, solo llego una mamá y dos abuelas. Ahora debemos conseguir hablar con ellos personalmente y comprometerlos en el proceso, porque el ideal es empezar el viernes con un grupo y que este mismo grupo termine todo el proceso. Este es un punto crucial en este momento porque en talleres anteriores los niños no han sido constantes.

TALLER VIERNES 5 DE JULIO DEL 2013

Hoy comenzamos con los talleres para el programa de “Chicos, Cámara, Acción”. Contamos con la ayuda de Wendy Rojas, una tallerista- actriz, creo que la decisión de contar con ella fue muy acertada, porque los ayuda a activarse, a expresarse mejor y sobre todo porque hace actividades muy divertidas.

El tiempo que habíamos planeado para hoy fue más que suficiente, los niños terminaron rápidamente cada actividad, sin necesidad de hacerles una clase sobre los planos y el uso de las cámaras. Ellos lo entendieron y lo interiorizaron por medio de la dinámica.

La historia fluyo rápidamente con la dinámica de la licuadora. Construyeron una historia con los elementos narrativos necesarios sin darles mayores indicaciones que una frase inicial.

INICIO DE GRABACIONES. JULIO 6 DE 2013

Hoy el día empezó con la actividad de Wendy y luego la idea era hacer la actividad del reloj y el mapa del barrio. El ambiente fue mucho más tenso pues había más gente, 2 cámaras un sonidista y un asistente. Con la actividad del reloj los niños se demoraron bastante, algunos se quedaron en la parte estética, en la forma del reloj, en como ponían las horas, pero con la orientación que yo les daba, ellos empezaron a escribir las actividades que hacen en el día y los recorridos que realizan desde sus casas hasta sus colegios. Las cámaras estaban registrando la actividad, pero era claro que esta

parte no iba en el programa, su objetivo era que los niños dejaran ver cómo son sus días, cómo se viven esos días en la cotidianidad, y la actividad necesita su tiempo, porque el tallerista debe preguntar e indagar por cosas que ellos olvidan poner.

Considero que esta actividad sirve para conocer a los niños. Me di cuenta cuenta que la mayoría entre semana no sale a la calle, pasan la mayor cantidad de tiempo en el colegio, que en muchos casos tampoco queda en el mismo barrio.

Casi no salen a jugar a la calle y los momentos que salen de casa de casa van a la asociación a algún taller. Creo que la actividad fue muy larga y que no en todos los casos se debe hacer, sobre todo es interesante hacerla al principio, sin cámaras, sin presiones, para conocer a los niños un poco más. Puede plantearse diferente, sin decirles que dibujen el reloj, sino por ejemplo dibujarlo en el tablero un solo reloj y que ellos expliquen en el cómo es su día.

La siguiente actividad era el mapa de su territorio, donde ellos dibujaban lo que les gusta y lo que no les gusta del barrio.

Creo que esta actividad fluyo más, fue un poco más rápida que la anterior y de allí se pasó a anunciarle a los niños la misión del programa. En realidad me hubiera gustado ser quien les dijera la misión, pero siento que John no cree que lo pueda hacer bien, creo que se pone muy nervioso y ansioso cuando yo lidero una actividad, y por eso decidí decirle que si lo quería hacer él, porque era la primera vez que se iba a grabar para el programa y tenía que salir muy bien, pensé que él iba a decirme que lo siguiera haciendo yo, pero no, accedió rápidamente a hacerlo él, sin considera que esta disfonico y tenía que esforzar mucho la voz y sobre todo que ya habíamos hablado antes de que el orientaría a las cámaras y yo daría las indicaciones.

Creo que John debe confiar más en los talleristas y relajarse un poco porque creo que si por tiempo tenemos que extendernos un poco más, hay que estar dispuestos a hacerlo y no apresurarlo todo.

Sé que es difícil pero si no somos flexibles, las cosas pueden no fluir. Acepto que también debo dejar de lado mi ego y ser flexible, pero la verdad me da

mucha rabia que no me deje guiar las actividades. Siento que no confía en mí y así no creo que hagamos un buen trabajo. Puede ser una cuestión de definir roles y de respetarnos.

Lo importante es que esa parte salió muy bien. Sigo sintiendo que son muchos niños. Creo que el número ideal son 6 niños, entre 11 y 12 años. Me parece que los demás se dispersan mucho.

Acerca del problema que escogieron era el que pensaba que iban a escoger, porque en ese barrio ese es el problema más evidente, la contaminación la basura, surgieron otros problemas interesantes, pero los mismos niños fueron conscientes de que no podían hacer mucho para mejorar esos problemas.

En ese sentido no sé si cuando el problema es tan evidente valga la pena, hacer tantas actividades para encontrar el problema, o si solo funciona preguntándoles y ya. Creo que eso se define según el lugar donde estemos.

Ahora dudo en cuando a las actividades previas y la dramatización, no se si visualmente será atractivo...

SEGUNDO DÍA DE GRABACIÓN. JULIO 7 DE 2013

Hoy fue el tercer día de actividad con los niños, el segundo con cámaras. Hubo un problema muy grande que aún no sabemos cómo solucionar. Johan no asistió a la actividad. Tratamos de ubicarlo llamando a un teléfono que él había dado, pero no servía. Luego me entere de que John no había conseguido hablar con sus papas, seguramente tuvo un problema y no le vieron problema a no asistir. Sabemos con esto que los papas de los niños deben comprometerse desde el principio, involucrarlos en el proceso de alguna forma.

Afortunadamente en este capítulo son 8 niños y que falte uno casi no se nota, pero si se notará cuando grabemos el final y el aparezca en el principio y al final y no en proceso. No sabemos si permitir que siga o no. Creo que debemos hablar con él y con sus papas para ver si lo pueden dejar venir el próximo fin de semana, sino posiblemente debemos seguir sin él.

Primero hicimos la actividad de las preguntas que los niños harían en la entrevista. Ellos formularon las preguntas, fue necesario la intervención de los talleristas, para hacer más sencillos los temas y para darles un orden lógico.

Se escribieron 2 veces, la última vez en el tablero y se les pidió a los niños que cada uno, en su cuaderno y con su propia letra escribieran las preguntas que iban a hacer para que fueran leyendo a la hora de hacer la entrevista.

Mientras pensaban las preguntas y las ensayaban, John los grababa, preguntándoles sobre el proceso, sobre qué era lo que estaban haciendo, no estuve presente en ese momento, pero John se sintió mejor con las respuestas que dieron hoy.

Escogimos las personas que se entrevistarían, 7 personas para que cada uno pudiera entrevistar y pasara por todos los roles. La idea es que fueran entre mujeres y hombres de diferentes edades.

Salimos a la calle y fue un poco difícil que la gente accediera a hablar, la mayoría se negó, sin embargo los niños sin pena, les insistían para que les concedieran las entrevistas. Primero estuvimos en una calle donde no hay tantas casas y negocios como frente a la asociación y luego tuvimos que preguntar en la plaza, que era otro lugar obligado para realizar la entrevista. Allí solo pudimos hacer dos, porque la gente estaba ocupada con sus ventas y además el ambiente era muy pesado, era estresante y los niños podrían no estar seguros, así que decidimos que nos esperaran en la entrada de la asociación y terminar las entrevistas que faltaban.

Al final todos los niños estuvieron contentos de presentar, de ser camarógrafos y sonido. Al parecer les gustó mucho la experiencia.

A continuación vimos las entrevistas que habíamos grabado con todo y embarradas y errores, fue muy gracioso porque los niños se reían de los chascos y los gestos de los demás, y en realidad si era gracioso. En ese momento fue muy difícil moderar, porque se dispersaron mucho y Santiago empezó a ponerse de mal genio.

Ese material puede ser de apoyo, no necesariamente tiene que quedar en el programa.

Luego del almuerzo, la actividad era que ellos debían pensar en una solución para resolver el problema y dibujarla, apenas se les planteo eso, quedaron en blanco por varios minutos. Había que darles tiempo para pensar, era lógico que no dibujarían algo de una vez sin analizarlo primero. Ahí fue necesario recordarles lo que habían dicho las personas y que pensarán en lo que ellos creían también, se les indujo un poco a las ideas, se les decía que tenían que ser realizables, luego de un rato empezaron a dibujar. Santiago no quiso participar al principio y empezó a hacer mala cara, luego se le pidió que si no quería participar que se retirara de la mesa, se le recordó que era voluntario y seguimos.

Jonathan también quedo en blanco un rato, fue necesaria la intervención de los talleristas para que empezara a dibujar.

Considero que para los niños pequeños, menores de 10 años es difícil hacer estos análisis, aunque son mucho más espontáneos, no son políticamente correctos y por eso son muy chistosos. No quiere decir que no hagan el ejercicio bien, sino que se demoran. Seguramente necesitan que la dinámica sea diferente, no les gusta estar sentados escuchando a los demás, eso los aburre.

Paola, karol y Edward son más tranquilos, y hoy dejaron de ser tan correctos, se sentían más ellos, a la hora de hablar.

Hoy dialogue más con los niños, tuvimos espacios relajados y ellos se sintieron en confianza. Me dijeron que les gusta lo que están haciendo, que quieren que vayamos cada 8 días a hacer un programa. Se ven entusiasmados, pero dicen que sienten que necesitan la ayuda de los talleristas para hacer cosas parecidas. Les dije que no, ellos también pueden proponer cosas, temas, grabar con cámaras de celulares, de fotos y subir su material a YouTube. Sentí que esas posibilidades les gustaban mucho.

Otra parte complicada del día fue la decisión y la votación de la acción para cambiar. La mayoría voto por poner avisos en los postes para recordarles a las

personas cuando pasa la basura, y luego Santiago quiso participar y dijo que debían preguntarle al presidente de la acción comunal si podía cambiar la hora de recogida de la basura para que la gente pudiera estar despierta para sacar la basura.

Al escoger el problema creo que veía muchas posibilidades narrativas interesantes, por un lado era chévere que Santiago pudiera explorar la llamada a la entrevista con el presidente de la acción comunal, porque era la única idea diferente que había surgido, pero también me parecía que podía funcionar lo de los avisos informativos para que la gente se enterara de cuando pasa la basura y no la saque cuando no pasa. Pero también karol había dicho antes que podían hacer un horario para que la gente conservara y lo vieran siempre y se acordaran de sacar la basura. Luego frente a cámara no lo dijeron y tal vez en ese momento influí más en ellos, pero porque me parecía que esa solución puede funcionar y es muy chévere.

Creo que ese momento si debe ser más organizado y más guiado. A pesar de esto hoy me sentí mejor con los roles, siento que John confió en mí, estaba más enfocado en la parte narrativa y menos nerviosos. Ahora debemos resolver y pensar en la manera de llevar a cabo la acción para cambiar.

TERCER DÍA DE GRABACIÓN. JULIO 13 DEL 2013

Hoy fue el cuarto día con los chicos, nos esperaban temprano pero hubo mucho trancón en la 80 y llegamos un poco tarde. Lo primero que se hizo fue repasar las preguntas que se le harían al presidente de la junta de acción comunal y explicarles un poco como iría el día. El desplazamiento al sitio donde estaba el presidente fue duro, aunque es como a 6 cuadras de la asociación, debíamos pasar por la calle principal que está llena de carros, motos, bicicletas, los niños se tienen más confianza son más amigos, hablan en grupo y se distraen más fácilmente, en general sentí que en todos los desplazamientos fue muy traumático tenerlos controlados, tuve un sentimiento de inseguridad, en realidad ese barrio no es apto para que por allí transiten niños, la gente es descuidada, pasan el carro o la moto por calles muy estrechas y no se fijan si hay niños cerca, casi no hay andenes anchos por donde todos podamos caminar.

También es una zona insegura, la gente nos advertía que cuidado con los equipos y aunque habíamos pensado pedirle a la policía que nos acompañara, las personas de la asociación consideraron que no era pertinente, porque era llamar más la atención. Me pareció oportuno que fuéramos tantos adultos pues los niños estaban cuidados bajo los ojos de todos, y sobre todo creo que siempre se debe contar con el acompañamiento de gente del barrio o de la región para poderse desplazar mejor y que la gente no lo vea a uno como un intruso.

Cuando llegamos a la entrevista con el presidente, el señor no había llegado, Camila fue a llamarlo y le dijo que llegaría en 15 minutos, lo esperamos con los niños en el parque más de media hora hasta que llego.

Narrativamente las respuestas que el señor dio fueron buenas, pero él como personaje, es decir como persona me pareció terrible. Les decía amiguitos, personitas, que son el futuro es el típico más que piensa que los niños todavía no son, además tenía tufo y era muy desagradable.

Luego de la entrevista les preguntamos a los niños que les habían parecido las respuestas del presidente, ellos dijeron que él había sido sincero. Lo más importante creo yo, narrativamente es que Santiago pudo preguntarle acerca de los horarios de las basuras y él le aclaro el asunto.

En la tarde fuimos a recoger y a mandar a hacer los imanes y los avisos para pegar en las neveras. Eso fue muy emocionante, aunque los niños hicieron la puesta en escena de ir a pedirlos, y mandarlos a hacer, y luego descubrieron que ya estaban hechos, creo que el equipo de producción conservar la sorpresa. Lo único malo es que cuando ellos los vieron no se pudo hacer el contraplano de su reacción, y solo quedo el sonido.

Ayer los niños se cansaron más rápido, a las 4 pm. Ya estaban llegando los papas a recogerlos y algunos de ellos al ver a los papas se querían ir.

Viendo la grabación de hoy, nos dimos cuenta que Rey logro tomar muy bonitas y documentales, los niños se veían más espontáneos y comprometidos con la causa de la acción para cambiar.

CUARTO DÍA DE GRABACIÓN. 14 DE JULIO DE 2013

Hoy fue el último día con los chicos. Lo primero que hicimos fueron las presentaciones. Wendy asistió hoy también y los ayudo a preparar su presentación. Cada uno debía decir lo que le gustaba y lo que no, su nombre y curso. Se hizo en parejas porque son muchos.

Luego en el parque hicimos la reunión de todos y contaron a cámara la misión del programa. Al principio sentí que la propuesta de John y como Wendy la ensayo, se sentía un poco ficticia, pero se ensayó varias veces y creo que funciona, poco a poco cada uno entendió que tenía que mirar al lente y decir una parte y luego me pareció fluido y bonito. Creo que John tiene mucha experiencia en esto y debo confiar en su criterio.

Siento que lo más difícil es el manejo de los niños en espacios abiertos, eso porque son muchos y por sus edades.

Los dos lugares que ellos escogieron fueron el parque y la iglesia. Tengo un poco de temor con las respuestas que allí dijeron acerca de porque era su lugar representativo del barrio, sus respuestas fueron más que políticamente correctas, sobre todo Paola, creo que en los momentos en que necesitamos que tengan más espontaneidad, en momentos más documentales, debe ser poca la intervención previa del tallerista, evitar decirles lo que deberían decir, pues ellos se quedan con esas respuestas y no van más allá. En la iglesia también hablaron de espiritualidad y usaron términos un poco rebuscados.

En la conclusión final no sentí tampoco que fluyera tan fácilmente la conversación, los niños estaban cansados. Leydi quiso hablar muchas veces y otros como Edward no querían hacerlo.

La moderación entre dos talleristas también es un poco difícil pues no podemos saber lo que la otra persona piensa, creo que eso hay pensarlo mejor, tal vez lo mejor es que solo salga un tallerista.

Al final hicimos los off del cuento y de la animación, se trataba de que tuviera una intensión al leer pero para Johan y Paola fue un poco difícil. Paula lo hizo bien y Jonathan también lee muy bien.

Como hoy estuvieron tan inquietos tuve que llamarle la atención a Leydi, me exalte y le dije que si quería que llamara a su mamá, y luego me arrepentí de haberle dicho eso porque no fue la forma debí decirle que se calmara con la misma firmeza pero sin amenazarla con la mamá.

Manejar tantos niños a la vez es complicado y los más pequeños cuando no quieren hacer nada, simplemente no lo hacen, y pueden retrasar la grabación. Tal vez en las reglas hay que ser enfáticos en que deben seguir nuestras instrucciones y recordarlas más seguido.

A veces es difícil ser fiel a lo que uno piensa que debe ser el trato hacia los niños, porque estoy consciente de que ellos también necesitan autoridad. Es complicado, hay que encontrar un punto medio.

Los niños estuvieron muy emotivos al despedirse, la mayoría escribió y dibujo. Fueron muy especiales, Jonathan lloro. Esperamos volver pronto a ver el programa con ellos, pues están ilusionados y esperan ese momento con ansia.

Hay una delgada línea que debemos cuidar de no pasarnos, el mostrar a los niños chistosos y cómo sucedieron las cosas y del otro lado que se vayan a ver ridiculizados por sus errores o forma de ser. Tengo miedo de que Jonathan se vea poco inteligente por distraído y por su forma de hablar y que Paola se vea demasiado políticamente correcta, con frases rebuscadas.

Espero que no hayamos dejado pasar algún detalle que afecte la imagen de los niños.

**TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS
REALIZADO AL FINALIZAR LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA**

John: Bueno chicos, yo quiero que me cuenten, aquí nosotros que estuvimos haciendo el programa, sinceramente ¿qué les pareció el programa de televisión?

Niño: Bacano

John: ¿Por qué bacano, qué te gustó? venga para acá, tiene que hacerse más cerquita

Sandra: Y con el volumen

Niño: A mí me pareció muy chévere, porque es programa pudo representar que no deberíamos votar basuras en la calle

John: ¿Por qué qué, por qué qué?

Niño: Porque no deberíamos botar basuras en la calle

John: Mmm.....

Niño: Y por eso ya ha cambiado un poquito en mi barrio, es por eso que me pareció chévere

John: Vale, ¿quién más quiere decir?

Paola: Yo. Pues a mí me parece muy chévere porque que es como una reflexión, y digamos mis amigos no me creían, cuando yo les muestre esto, hay es verdad y voy hacer lo que hicieron ustedes con nosotros, enseñar el valor del medio ambiente, y decirles que no boten basura, pues la verdad mis amigas todo lo que comen lo botan a la calle.

John: Muy mal. Espérate, ya habló Johan y habló Paola, ahora va a hablar Leydi

Leydi: Pues yo digo que está bien, y ya que les estamos enseñando a los grandes todo el valor de cuidar el medio ambiente y que también los chiquitos podemos participar en cosas de grabación aunque seamos chiquitos, y que fue muy chévere enseñarle a los grandes y a las personas que crean que nosotros podemos enseñarles a ellos también lecciones

John: Muy bien; va a hablar Paula

Paula: A mí me parece chévere porque hay personas que botan basuras a la calle y a mí en el colegio mis amigas no me creían

Sandra: ¿No te creían?

Paula: No, me tocó llevarles un cartelito de los que me dieron ustedes para que me creyeran, y aún si les llevo esto y el CD, van a creer más

John: Claro, ¿quién más quiere hablar? Santiago

Santiago: A mí me gustó el programa porque como dicen, los grandes nos enseñan a nosotros, y los chiquitos también les pueden enseñar algunas cosas a los grandes

John: Muy bien

Santiago: Cómo no votar basura en la calle o cosas así

John: Muy bien, ¿quién más?

Niña: Yo

John: Carol

Carol: Pues a mí me pareció muy chévere, eh..... Aprendimos varias cosas, una cosa que sobresale del programa es que es educativo y nos enseña a ser nuevas personas

John: Bien, chévere, Edward

Edward: Estuvo chévere porque nosotros les enseñamos a los grandes a cómo cuidar la ciudad, y ellos algunos no todos, nos hicieron caso

John: Muy bien, ¿quién falta?, Jonatán ¿qué vas a decir tú?

Jonatán: Pues me gustó mucho el programa, porque como dice Santiago, los grandes aprenden de los chiquitos y los chiquitos de los grandes

John: Muy bien, bueno ahora yo quiero hacer otra pregunta, y es ¿qué se siente salir en televisión?

Niña: Yo

John: A ver, va a hablar Leydi

Leydi: Yo decir que se siente muy chévere que la gente vea lo que los niños hacen, para que no crean que no hacemos nada y que vean lo chévere que es que un niño participe en algo

John: Paola

Paola: A mí me parece muy chévere salir en televisión porque no son los únicos que tienen el poder de conocer, sino las otras personas y van a pensar, huy esa niña si reflexiona, pues vamos hacer lo mismo que esa niña, y es muy chévere que las personas vean lo que uno hace y que lo conozcan

John: Va hablar ahora Johan

Johan: A mí me pareció muy chévere, porque a mí en el colegio me intimidaba mucho hablar cuando me lo piden a mí frente a mis compañeros y este programa y los profesores me hizo quitar la vergüenza y el miedo

John: Muy bien Johan, Paola va hablar, duro

Paola: Me gusta trabajar en la televisión porque uno puede ser reconocido por las personas del mundo, no solo de acá de Bogotá, sino también lo pueden reconocer de otros países

John: ¿Y eso te gusta?

Paola: Sí, señor

John: Muy bien, ahora Santi

Santi: Eh.... pues al comienzo, uno cuando no es profesional ni nada, se siente un poquito nervioso porque es la primera vez

John: Mmm....

Santi: Pero cuando uno ve que salió bien y uno dice las cosas bien que toca hacer, entonces uno se siente bien orgulloso de uno mismo

John: Muy bien, Edward quiere hablar

Edward: Eh... ¿de qué estamos hablando?

John: Dios mío, estamos hablando de lo chévere, bueno si te gustó salir en televisión y que fue lo chévere de salir en televisión

Edward: Pues lo chévere de salir en televisión, fue que fue muy divertido, como uno toma este medio de comunicación como serio, sí

John: Mmm.....

Edward: Y uno utiliza esto para cuidar toda la ciudad

John: Muy bien, y Carol Preciado ¿qué piensa al respecto?

Carol: Eh... pues a mí me pareció chévere el programa, lo chévere de salir en televisión es que a uno lo reconocen pues a diferencia de otras personas y les puede enseñar varias cosas

John: Vale, listo. ¿Quién quiere preguntar algo más? Ay, perdón, falta Jonathan

Jhonathan: Bueno, me gustó mucho salir en televisión, y también porque uno a veces se queda aburrido en la casa sin nada que hacer, y a lo que uno va a participar en un programa de televisión ahí se divierte en vez de no estar haciendo nada

Niña: Yo tengo una pregunta: ¿y nuestros cuadernos?

John: Ya se los vamos a entregar

Niña: Entonces es que nosotros aprendimos de ustedes muchas cosas, gracias por los paseos, todo lo que nos dieron los almuerzos fueron muy divertidos con nosotros, gracias Canal Trece

John: Muy bien, muy bien eso se lo vamos a dar a Lerner Rodríguez, que es el director de Canal Trece. Ee..... Bueno ya que empezaron a decir que fue lo que aprendieron yo quisiera que cerráramos esta entrevista así, que me cuenten qué fue lo que aprendieron y qué es lo que más les gustó de todo, de hacer televisión, de preguntar, de todo, de estar con nosotros, de pasear por el barrio, ¿qué es lo que más? tú de primis, ¿cuál era el orden que llevábamos? Ah, entonces sí le tocó a Leydi de primeras

Leydi: Que a mí me gustó mucho manejar la cámara, también aprendí cómo se maneja el micrófono nos enseñaron a manejar también el espejo doradito

John: El Flex, ese se llama Flex

Leydi: El Flex. También conocimos a nueva personas, incluso muy amables con nosotros que se hicieron nuestros amigos

John: Eso sí es verdad, Paola

Paola: Aprendimos el compromiso de reciclar, me gustó mucho aprender sobre la cámara, el boom, porque digamos no significa que porque ya se acabó este programa y tal vez en mucho tiempo no nos podamos ver, podemos seguir haciéndolo digamos en una cámara normal, haciendo videos compartiendo y bueno eso

John: Muy bien. Johan

Johan: A mí me gusto lo que hicimos en el programa porque ya que todos los del colegio y mi familia lo han visto, porque mi papá los llamó

John: Mmm....

Johan: Entonces ellos van a aprender algo de las basuras y de las calles, entonces esto ya lo debió ver mi profesora, entonces ella nos va a hablar algo de esto en el salón

John: Muy bien, van hablar de esto en el salón, muy bien, y ahora Paola

Paola: Pues lo más chévere fue aprender a reciclar y no votar basuras a la calle, y me gustó aprender a manejar la cámara

John: Muy bien. Santi

Santi: A mí me gusto aprender a entrevistar, y también aprendí para qué era ese espejito, ¿cómo se llama?

John: El Flex

Santi: El Flex, eso

John: Muy bien, muy bien; Carol Preciado

Carol: Ee... pues lo que yo aprendí fue casi todo lo del reportaje, las cámaras, el sonido, el reportaje, todo eso

John: Muy bien, ¿quién me falta? el señor Edward

Edward: Lo que yo aprendí fue a manejar la cámara y algo del sonido y también aprendí a perderle el miedo a las grabaciones

Niño: Una pregunta

John: Espérate, falta Jonathan, perdón

Jonathan: Bueno, como yo lo que aprendí fue a manejar la cámara

John: Mmm...

Jonathan: A manejar el play, el boom y saber qué hacía cada botoncito de la cámara

John: Muy bien, yo tengo una pregunta, la última mía, la última mía, y es pensemos ¿qué no estuvo tan chévere?; si tuviéramos que cambiar algo de lo que pasó ¿qué cambiaríamos?, o sea, no sé, algo que ustedes digan hay que mejorar esto, ¿qué piensan ustedes que podríamos mejorar para los siguientes programas que hagamos con otros niños, qué piensan? Échele cabeza ahí. Ya tiene Johan la respuesta; listo, Johan

Johan: ¿Toca cambiar?

John: O no, o sea, algo que tú digas hay que mejorar esto o tal cosa

Johan: Hay que mejorar a los niños que nos xxx , sobre que no hay que tirar basuras porque hay otros que también no siguen y siguen

John: Mmm.... Claro que yo me refiero más como a la experiencia no, o sea si ustedes me dicen, no sabes que a mí que no me gustaba que me tocaba levantarme temprano el domingo, eso no me gusta, o por ejemplo que yo no cogí tanto la cámara, o por ejemplo que yo quería era jugar más con la profe Wendy, o sea qué cosas ustedes creen que debería haber más o qué faltó? bueno cuéntenme

Niño: A mí la parte que no me gusto

John: Mmm.....

Niño: ¿orque fue la que más medio pena, fue bailar con el cosito hay en la grabación

John: [Risas] ¿no te gustó bailar con cuál cosito?

Niño: Con la grabadora

John: Ah..... ¿cuando te tocó actuar?

Niño: Me dio pena

John: ¿Te dio pena ahí? pero salió buenísimo, salió buenísimo eso

Niña: Falto jugar más con la profe Wendy

John: Faltó jugar más con la profe Wendy, sí, es verdad, es verdad

Niña: Y también hay que mejorar, para los próximos niños, que actúen bien, que lo hagan bien, para que quede bien

John: Muy bien, muy bien. ¿Quién quiere, a ver atrás quién quiere opinar?

Niño: Profe, una pregunta

John: Espera, que falta Carol Preciado

Carol: Pues a mí me pareció todo el programa muy chévere, no, no creo que haya faltado mucho

John: Edward, ¿tienes algo que decir?

Edward: Pues el programa estuvo chévere, faltó más, que ampliaran un poquito el programa y ya

John: ¿Ampliar el programa? ¿es como más largo el programa que vimos por televisión, o el trabajo que hicimos?

Edward: El trabajo

John: Ah, el trabajo, más tiempo trabajando; porque que es que yo me acuerdo cuando yo lo vi el ultimo día, por ejemplo yo los vi ya muy cansados, se acuerdan yo los vi como cansados, creen que debería ser menos tiempo en las grabaciones, ¿no?

Niños: No, más tiempo

John: ¿Más tiempo? Ah, bueno, es que ese día yo los vi como cansados, como que ya estaban más callados, como que no querían hablarnos no sé

Niña: Bueno ya no era lo mismo de lo que habíamos hecho antes

John: ¿Por qué?

Niña: Pues ya como que uno no es el mismo, ya como que no es con la misma energía

John: Mmm... se cansa, ¿cierto?, se cansan un poquito

Niña: Y porque en la grabación que salió en televisión no salió Katy Perry

John: Ah, bueno, lo que yo les conté el día que nos vimos y era que grabamos muchas cosas que no salieron, porque tenemos un tiempo en televisión, solo veintiséis minutos, no nos podemos pasar de ahí, entonces muchas cosas

Niña: ¿No es media hora?

John: No, no se puede, esos son los tiempos de televisión, son veintiséis minutos, porque eso es lo que nos exigen, entonces por eso quedaron muchas cosas por fuera, por eso no todos salen en todo, si se dieron cuenta

Niña: No salió lo del parque

John: no salió lo del parque, no salió la actuación de la presidenta, no salió lo de la iglesia

Niño: No salí

John: No saliste, sí claro, no se podía poner las respuestas de las preguntas de todos, entonces eso fue difícil

Niña: Tampoco salió el gato perro

John: No salio el gato perro, pero salio Katy Perry

Niña: Katy Perry es mujer

John: Bueno, y yo quiero una niña que no estuvo en el proyecto, pero que vio el programa de televisión, va a opinar sobre qué le parece el programa de televisión, se llama Valentina

John: Venga pacá

Valentina: Pues es una experiencia para los niños de acá; yo no participé

John: Mmm.....

Valentina: Pero igualmente ayudé y pude ver lo que otras personas opinaban acerca del tema del cuidado del medio ambiente

John: ¿Tú crees que este programa les gusta a otros niños, los que no participaron, o sea, los niños que nos vieron en otros lados del país, creen que nos vieron, o como no es un programa para niños?

Valentina: Pues como tal para niños sí es un programa, pero me parece que no lo vieron

John: ¿Por qué?

Valentina: Porque no es un canal muy visitado

John: Ah, okey

Valentina: Y no es tan popular

John: ¿Ustedes qué creen de eso? ¿Creen que nos vieron en otros lados o no nos vieron?

Niño: Yo creo que no

John: ¿Por qué?

Niño: Porque como dice ella no es un canal muy visitado por las personas

John: ¿Ustedes ven Canal Trece? ¿Qué canales ven?

Niña: Caracol, RCN

John: Caracol, RCN ¿qué más?

Niña: TNT

John: TNT, ¿qué canales ven?

Niño: History Channel

John: ¿usted ve History Channel? ¿en serio? Bueno, muy bien

Niña: Natgeo

John: Natgeo, bueno muy bien, ¿tú qué canales ves?

Niña: Animal planee

John: Animal planee, ¿qué canales ven ustedes?

Jonathan: Yo me veo Animal planee, Discovery kid, Canal Trece

John: ¿Sí, ve Canal 13?

Jonathan: Sí

John: Bueno, ¿cuál más?

Jonathan: RCN y Caracol

John: ¿y ustedes qué canales ven?

Niño: Yo veo señal Colombia

John: ¿Usted ve Señal Colombia? muy bien

Niño: RCN, Caracol y FOX

John: ¿y Carol?

Carol: Yo veo pues de casi todos los programas

John: ¿No tienes un canal preferido?

Carol: No

John: ¿Ustedes no ven canales de niños infantiles?

Niño: Yo sí

Niña: Nosotros

Niños: No han madurado

John: Ah, bueno, yo veo canales infantiles, yo creo que tampoco he madurado, yo sigo viendo

Niña: Yo y Edward, que Edward no quiso decir eso, porque le da pena, nosotros vemos Discovery kid, a veces, a veces Cartoon

John: No, yo también veo Discovery kid me parece muy bien

Niño: Yo veo Nickelodeon, y Disney Junior

John: ¿Tú cuáles más?

Niña: Nosotros vemos Discovery Kid, también vemos Cartoon Network, bueno también veíamos Disney Junior, sino que cambiaron de parabólica y ya no está; todavía vemos Disney Channel y Disney -----

Niño: Yo veo

John: Carol Preciado

Carol: Sí, yo Carol Preciado veo [risas.....]

John: ¿Cuál ves tú?

Carol: Cartoon Network, Nickelodeon, Disney Channel, Discovey Kidy, Disney XD

John: Paula

Paula: Veo Discovery Kid, Disney Channel, XD, Disney Junior y ya

John: ¿Ustedes creen que este programa puede aparecer en estos canales que ustedes ven, en Disney Junior?

Niño: -----

John: Exacto, ¿cuál es el cincuenta y tres?

Niños: Caracol

Niños: O en el cincuenta y uno, RCN

John: ¿Creen que puede salir en Caracol o en RCN esto que vimos?

Niño: O que aparezca en el cuatro

John: ¿Que es cuál?

Niño: RCN

John: RCN, o sea ¿este programa podía aparecer en Nickelodeon o en Disney Junior? ¿creen que puede aparecer este capítulo?

Niño: No, porque estos son solo animados

John: Dibujos animados, no son Colombianos okey, ¿qué más?

Niño: La tecnología vuela

John: ¿La tecnología vuela?

Niño: Porque ahí lo que dan casi no es cierto, solo es muñeco, muñeco y lo que aparece no puede ser verdad

John: Okey, eso son solo muñecos no es la verdad o novelas para niños. Listo, eso era, ahora nos vamos a tomar una foto todos y esta vez todos tenemos que salir en la foto, no tapados, listo, Vengan para acá.

CUESTIONARIO PARA ENTREVISTAS Y GRUPO DE DISCUSIÓN UN AÑO DESPUÉS

Las siguientes preguntas están divididas de acuerdo a los diferentes tipos de actores que intervinieron en el proceso y también de acuerdo a la metodología de las entrevistas. Por consiguiente el presente cuestionario está segmentado de la siguiente manera:

- Entrevista individual para los niños y las niñas que hicieron parte del programa.
- Entrevista individual a los padres de cada niño o niña.
- Entrevista individual con personas de la comunidad.
- Grupo de discusión con los niños y las niñas participantes.
- Grupo de discusión con las personas de la organización de apoyo.
- Grupo de discusión con los talleristas, equipo técnico y personas del medio televisivo que vieron el programa.

TEMAS GENERALES DE LA EVALUACIÓN.

Toda la batería de preguntas está estructurada en unos temas generales que hacen parte de la tesis. Estos temas generales estarán representados en preguntas dentro de cada uno de los segmentos del cuestionario que se

describieron anteriormente y tendrán un color que los identifique de la siguiente manera.

- Evaluación del proceso (en azul)
- Contexto general. Lo sucedido durante este año que pudo afectar el proceso de empoderamiento (en naranja)
- Cambios de auto percepción en los niños y niñas participantes y de percepción de los adultos hacia ellos (en magenta)
- Percepción de la televisión para la niñez (en verde)
- ¿Se empoderaron los niños y niñas con la experiencia? (en rojo)

ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS.

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
Identificación del participante.	N1. Nombre: N2. Edad: N3. nivel educativo:
¿Qué pasó durante este año?.	N4. Barrio donde vives actualmente: N5. ¿Continuas viviendo con las mismas personas?: N6. Cuéntame que cosas has hecho durante este año. N7. Háblame de las cosas más chéveres que te han pasado durante este año. N8. Quisieras contarme acerca de las cosas que no han sido tan chéveres este año. N9. ¿Has vuelto a hacer alguna grabación en video?, si la respuesta es si, N10.Cuéntame al respecto. N11. ¿Durante este año has participado en alguna actividad de tu barrio o colegio?, si la respuesta es si, N12 cuéntame al respecto.
Evaluemos el proceso de producción del programa de tv. que hicimos	N13. ¿Qué es lo que más recuerdas de la grabación del programa de televisión que hicimos hace un año? N14. ¿Qué fue lo que más te gustó? N15. ¿Qué fue lo que menos te gustó? N16. ¿Si volviéramos a hacer el programa de televisión que le cambiarías?

¿Cuál es Mi percepción y la de los demás acerca de lo que hicimos?	<p>N17. ¿Después que hiciste el programa piensas que algo cambió en tu forma de ser?</p> <p>N18. ¿Les mostraste el programa a tus amigos? ¿Qué te dijeron?</p> <p>N19. ¿Qué te han dicho tus papás al respecto?</p> <p>N20. ¿Crees que ahora las personas te ven diferente? ¿por qué?</p> <p>N21. ¿Crees que la campaña que hicieron en el programa sirvió para solucionar el problema que querían solucionar? ¿por qué?</p> <p>N22. ¿Crees que la gente tuvo en cuenta lo que ustedes pensaban sobre el problema que trataron de solucionar?</p>
¿Me empoderé al participar de la actividad?	<p>N23. ¿Antes de hacer el programa pensabas que los niños podían hacer campañas como las que hicimos?</p> <p>N24. ¿Piensas ahora que tu opinión importa? ¿por qué?</p> <p>N25. ¿te gustaría participar en actividades que tengan que ver con tu comunidad?</p> <p>N26. Si dice que si, ¿dame algún ejemplo?</p> <p>N27. ¿por qué crees que es importante que más niños y niñas hagan actividades como las que hicimos hace un año?</p> <p>N28. ¿Crees que los niños tienen derecho a decir lo que piensan sobre los problemas del barrio? ¿Por qué?</p> <p>N29. ¿Crees que los niños pueden dar buenas ideas para solucionar problemas del barrio? ¿por qué?</p>

ENTREVISTA INDIVIDUAL A LOS PADRES DE CADA NIÑO O NIÑA

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
Identificación del familiar	<p>P1. Nombre:</p> <p>P2. Edad:</p> <p>P3. Nivel educativo:</p> <p>P4. Nombre del hijo(a) que participó en el programa:</p>
¿Cómo es su hijo (a)?	<p>P5. Hábleme de su hija(o), como es el o ella:</p> <p>P6. Si tuviera que identificar algunas de sus cualidades ¿Cuáles serían?</p> <p>P7. ¿Cómo le va en el colegio?</p> <p>P8. ¿Qué pensó usted cuando los llamamos para invitarlos a participar en el programa?</p> <p>P9. ¿Qué recuerda que dijo su hijo(a) cuando los invitamos a participar en el programa?</p>

Antecedentes de participación en la familia.	<p>P10. ¿Algún miembro de la familia pertenece a alguna asociación u organización comunitaria o del barrio?</p> <p>P11. ¿Acostumbran votar en las elecciones? ¿Por qué?</p> <p>P12. ¿Cree que en el país gobiernan las personas o los políticos? ¿por qué?</p> <p>P13. ¿Desde qué edad piensa que una persona debe tener derecho a opinar o ayudar en los problemas de la comunidad o del barrio?</p> <p>P14. ¿Qué clase de problemas hay en el barrio?</p> <p>P15. ¿Cómo cree que se podrían solucionar esos problemas?</p>
Sobre el consumo de televisión en la familia.	<p>P16. ¿Qué clase de programas de televisión acostumbran a ver en familia?</p> <p>P17. ¿Qué clase de programas ve su hijo(a)?</p> <p>P18. ¿Cómo le pareció el programa que hicimos con ellos?</p>
¿Se empoderó como ciudadano su hija (o)?	<p>P19. ¿Cree que participar en el programa ayudó a su hija(o) de alguna manera? ¿Cómo?</p> <p>P20. ¿Piensa que su hijo(a) cambio en algo desde que participó en el programa? ¿por qué?</p> <p>P21. ¿Qué piensa de lo que su hija(o) hizo en el programa? Me refiero a hacer televisión y tratar de solucionar un problema del barrio?</p> <p>P22. ¿Qué dijo su hija(o) acerca del resultado de la acción que idearon para solucionar el problema del barrio?</p> <p>P23. ¿Conoce lo que opinaron otras personas, familiares o vecinos sobre lo que hizo su hijo(a)?</p> <p>P24. ¿Cómo cree que esta clase de proyectos ayuda a la educación de su hijo(a)?</p> <p>P25. ¿Cree que esta clase de proyectos ayuda a que los niños se formen como unas buenas personas? ¿Por qué?</p>

ENTREVISTA PARA PERSONAS DE LA COMUNIDAD

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
Identificación del habitante del barrio.	<p>C1. Nombre</p> <p>C2. Edad</p> <p>C3. ¿Desde hace cuanto tiempo vive en el barrio?</p>
¿Conoció la experiencia?, ¿qué le pareció?	<p>C4. ¿Conoció del programa de televisión que hicieron los niños y niñas de la Fundación del Nido del Gufo que se emitió en Canal 13? OJO EN CASO DE QUE NO LO HAYA VISTO SALTAR A LA PREGUNTA C8.</p> <p>C5. ¿Vio el programa, se lo contaron o vio a los niños y niñas haciendo las grabaciones?</p> <p>C6. ¿Qué les pareció que un grupo de niños y niñas hayan hecho algo por solucionar una problemática del barrio?</p> <p>C7. ¿Cree que lo que ellos hicieron ayudó a solucionar el problema de las basuras en la calle? ¿Por qué?</p>

Percepciones sobre participación y ciudadanía.	C8. ¿A que edad piensa que las personas pueden empezar a opinar sobre los problemas de la sociedad? C9. ¿Qué clase de problemas hay en el barrio? C10. ¿Qué se podría hacer para solucionarlos? C11. ¿Quiénes deciden que hacer en el barrio o en la ciudad? C12. ¿Cree que los niños pueden decidir sobre lo que sucede en el barrio? C13. ¿Qué hace un buen ciudadano? C14. ¿Cómo hacer para que las personas sean buenas ciudadanas?
--	---

GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PARTICIPANTES

Se harán las mismas preguntas que se les hicieron hace un año de manera grupal, antes de iniciar el proceso de grabación y además otras preguntas nuevas en relación a lo que sucedió durante este año posterior al proceso de grabación.

Dinámica de relajación de 10 minutos.

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
¿La solución que pensaron funcionó?	DN1. Primero que todo quiero que me cuenten que pasó con los afiches que pusimos por el barrio. DN2. ¿Creen que funcionó o no la idea que tuvimos para solucionar el problema de las basuras en el barrio? ¿Por qué?
Auto percepción frente a la comunidad	DN3. ¿Cómo creen que a la gente del barrio le pareció que unos niños hayan hecho algo para ayudar a solucionar el problema de las basuras? DN4. ¿Qué les pareció verse en un programa de televisión? DN5. ¿Piensan que esa experiencia les ayudó en algo? ¿Por qué?
Evaluación de proceso grupalmente.	DN6. Si tuviéramos que volver a hacer el programa que cosas cambiarían? DN7. ¿Qué cosas de la grabación piensan que no funcionaron? Y ¿cómo las solucionarían?
Percepciones sobre gobierno y ciudadanía	DN8. Ahora cambiemos un poco de tema y hablemos acerca de quienes mandan en el barrio. DN9. ¿Quiénes los mandan a ustedes? DN10. ¿En qué momentos opinan ustedes? DN11. ¿Quiénes les piden su opinión? Y ¿Cuándo? DN12. ¿En qué momentos deciden ustedes que hacer?
Percepciones sobre participación y empoderamiento	DN13. ¿Creen que lo que ustedes piensan es tenido en cuenta? ¿por qué? DN14. Si la anterior es si, ¿En qué situaciones es tenida en cuenta su opinión? DN15. ¿Creen que sus opiniones son buenas o malas?

	<p>DN16. Hablemos sobre que es participar en algo.</p> <p>DN17. ¿Ustedes se consideran participativos?</p> <p>DN18. ¿Los niños tienen derechos?</p> <p>DN19. ¿Creen que pueden hacer algo para mejorar su entorno?</p> <p>DN20. ¿Por qué es importante que los niños y las niñas opinen y participen en las decisiones del barrio?</p> <p>DN21. ¿Creen que la televisión puede ayudar a que los niños y las niñas opinen y participen de las decisiones de las comunidades? ¿por qué?</p> <p>DN22. ¿Qué otras cosas pueden ayudar a que las opiniones y la participación de las niñas y los niños sean tenidas en cuenta?</p>
--	---

GRUPO DE DISCUSIÓN CON LAS PERSONAS DE LA ORGANIZACIÓN DE APOYO

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
Acerca de las actividades durante este año.	<p>F1. Cuéntenme sobre lo que ha hecho la Fundación Nido del Gufo durante este año.</p> <p>F2. ¿La actividad que se hizo con los niños y niñas hace un año, ayudó en alguna medida a los procesos de la Fundación? ¿Cómo?</p> <p>F3. ¿Han hecho procesos similares durante este año?</p> <p>F4. Si la respuesta anterior es si. Cuéntame al respecto.</p>
Percepción de la comunidad acerca del trabajo de los niños y las niñas.	<p>F5. ¿Cómo creen que la comunidad recibió el trabajo que hicimos con los niños y las niñas?</p> <p>F6. ¿Creen que la comunidad del barrio tiene en cuenta las opiniones de las niñas y los niños?</p> <p>F7. ¿Creen que la idea que tuvieron los niños y las niñas para solucionar el problema de las basuras funcionó o no? Y ¿por qué?</p>
Sobre lo que la experiencia logró en los niños y niñas.	<p>F8. ¿Qué dijeron los niños y las niñas luego de que se vieron el en programa de televisión?</p> <p>F9. ¿Creen que esto les ayudó de alguna manera?, ¿cómo?</p> <p>F10. ¿Creen que estos proyectos ayudan a que los niños y las niñas se den cuenta que sus opiniones e ideas son importantes? ¿por qué?</p> <p>F11. ¿Creen que esta clase de proyectos ayudan a que la comunidad perciba a los niños y niñas como personas con opiniones e ideas válidas?</p> <p>F12. ¿Consideran que esta clase de proyectos pueden contribuir a que los niños sean más participativos y empoderados como ciudadanos? ¿por qué?</p>
Evaluación de la experiencia.	<p>F13. ¿Cómo lograr que esta clase de proyectos tengan más impacto en la comunidad?</p>

	<p>F14. ¿Qué creen que le faltó al proyecto?</p> <p>F15. Si lo volviéramos a hacer ¿qué cosas tendríamos que tener más en cuenta?</p> <p>F16. Qué recomendaciones hacer a otras organizaciones que puedan ser parte de este proyecto en futuras grabaciones.</p>
Percepción de la televisión y su impacto en la comunidad.	<p>F17. ¿Creen que ayudó el hecho de que se haya emitido por televisión o eso en el barrio fue irrelevante? ¿por qué?</p> <p>F18. ¿Por qué creen que esta clase de programas no son los que emiten los canales de TV?</p> <p>F19. ¿Creen que niños y niñas de otros lugares querrían ver este programa? ¿Por qué?</p>

GRUPO DE DISCUSIÓN CON LOS TALLERISTAS, EQUIPO TÉCNICO Y PERSONAS DEL MEDIO TELEVISIVO QUE VIERON EL PROGRAMA.

Se hará una lista con los participantes señalando si fueron parte del grupo de talleristas, equipo técnico o si son parte de los expertos del medio televisivo que vieron el programa y conocen del proceso.

TEMA PARTICULAR	GRUPO DE PREGUNTAS
Evaluación del proceso de producción y el producto resultante.	<p>E1. Hablemos del programa de televisión ¿qué les pareció?</p> <p>E2. Para el grupo que hizo parte de la grabación, ¿Qué piensan del proceso de grabación que hicimos con los niños?</p> <p>E3. Para el grupo que hizo parte de la grabación, ¿Qué cosas funcionaron y cuáles no?</p> <p>E4. A futuro ¿cómo mejorar el proceso y el resultado?</p> <p>E5. ¿Permitir que los niños y niñas decidan que hacer en el programa puede hacer que sea menos atractivo televisivamente?</p>
Se empoderaron las niñas y los niños	<p>E6. El objetivo del proyecto es que los niños se empoderen como ciudadanos participativos, ¿Creen que eso se logró?</p> <p>E7. Piensan que la televisión puede ser usada como herramienta para generar procesos de desarrollo comunitario.</p>
La televisión como fenómeno social.	<p>E8. ¿Creen que a los niños que vean el programa les va a gustar?</p> <p>E9. ¿Por qué creen que los procesos de producción de televisión no se sistematizan?</p> <p>E10. ¿Cómo la televisión puede ser una herramienta de cambio social?</p> <p>E11. ¿Por qué la televisión está más interesada en el producto que en los procesos?, no solo para mejorarlos sino para que sean parte de su aporte a la sociedad.</p> <p>E12. Teniendo en cuenta los cambios en el consumo de productos audiovisuales ¿creen que esta puede ser una opción de producción de televisión a futuro?</p>

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: KAROL.

John: Hoy es catorce de octubre del 2014. Estamos en la casa de Carol y vamos hablar con los papás de ella; inicialmente, la idea es que me regalaran su nombres y la edad de cada uno

Papá: Mi nombre es Omar Preciado Alarcón

Mamá: Mi nombre es María Elsa Sierra y tengo 38 años

Papá: De edad tengo 42 años

John: Eh.... ¿nivel educativo?

Omar: Primaria

Elsa: Igual, primaria

John: Bueno, ellos son los padres de Carol, aquí ya está para que sepamos. Bueno, empecemos hablando en general a ustedes qué le parece Carol, cómo es, qué les parece que es ella; claro que ella aquí mirando van a decir que bien, obviamente.

Elsa: Pues igual, tengo cosas buenas para hablar de mi hija, es mi hija por lo tanto

[Risas.....]

Elsa: No, es juiciosa, muy inteligente, y tiene muchas cualidades bonitas

John: ¿Y usted qué piensa?

Omar: Lo mismo, lo mismo, porque mi hija para que ha sido muy juiciosa, ha respondido con el estudio, con todo en la casa es muy juiciosa, por todo lado es muy juiciosa y compañerita

Elsa: Responsable

John: Responsable; cuando nosotros llamamos a invitarla, ¿ustedes qué pensaron que iba a ser, qué pensaron hace un año, eso tan raro que es, para qué fue que me la llamaron?

Elsa: Sí, pues de igual forma sí nos explicaron como, qué era lo que la niña iba a hacer, pero de igual forma estábamos como a la expectativa

John: Mmm....

Elsa: Qué iba a hacer, cómo iba a hacer, eso más que todo, estábamos a la expectativa de qué era lo que iba a hacer

John: ¿Pero la fundación les explico bien cómo era?

Elsa: Sí

Omar: Sí, señor, porque de todas formas, esta muchacha que, Catalina

Elsa: Catalina

Omar: Catalina les explico a ellas, y ya entonces, Carol me dijo, le dije no mami, pues si le dan esa oportunidad hágale, de igual manera lo que tiene es que medir su tiempo para sus tareas y hágale

John: ¿y que dijo Carol?

Elsa: No, pues, fascinada, aprender cosas nuevas, la televisión, no todo el mundo tiene esa oportunidad entonces, delicioso

[Risas.....]

John: Ya hablando como en general en el contexto de la familia o ustedes; ¿ustedes pertenecen alguna asociación o alguna agremiación de aquí del barrio, o no?

Omar: No, señor

John: Y digamos ¿están como enterados de lo que sucede aquí en el barrio, digamos como en términos de lo que la acción comunal diga o no?

Omar: No, muy poco, nosotros no

John: Poco

Omar: No estamos enterados

John: ¿Acostumbran a votar?

Elsa: Sí

Omar: Sí

John: Sí votan

Omar: Eso si

John: Digamos, ¿de qué edad piensan que la gente debe empezar a votar, de qué edad debería, pues normalmente es a los dieciocho años, ustedes están de acuerdo con eso?

Omar: Yo no, yo pienso que por lo menos en esta época que estamos, ya los jóvenes pueden también elegir y dar su opinión ante las urnas

John: Mmm....

Elsa: Sí, a los dieciocho años son niños, ya tienen la madurez que se necesita para tomar una decisión, pienso que sí

John: Y hablando ya como en general del gobierno y todo eso, ¿ustedes creen que en el país digamos gobiernan los políticos o gobiernan son las personas, en representación, o sea uno se supone que vota y lo representan a uno; pero eso que lo representan a uno? si lo representa a uno, o a veces no, ¿cómo creen que es la cosa?

Elsa: Pues yo pienso que ellos son los que gobiernan, pero no gobiernan para el pueblo

John: Muy bien; ¿qué clase de problemas hay en el barrio, ustedes que identifican qué clase de problemas hay en el barrio que identifiquen así, obviamente social?

Omar: Sí señor, pues por lo menos el problema del barrio es que no lo han acabado de pavimentar todo

John: Mmm....

Omar: El cual por lo menos dicen que este barrió ha sido pavimentado tres veces y nunca ha aparecido la pavimentación acá

John: ¿Qué va a hacer?

Omar: Sí señor, ese es la problemática, pues por lo menos la otra vez estuvimos en varias reuniones, pues porque iban a pavimentar la calle, y ese es el problema que aparece, que ya tres veces aparece ante el distrito aparece pavimentado el barrio, entonces vuelve y pide uno, pero como así que el Lisboa ya está pavimentado y otra vez, esa es como la problemática que tenemos así como del barrio

John: ¿Y esas conversaciones las hacen quiénes, los de aquí de la cuadra, o....?

Omar: Esas conversaciones las tuvimos con la Junta de acción comunal

John: Mmm...

Omar: La Junta de acción comunal fue la que nos dijo, que de todas formas ese era un problema, pues porque ellos iban allá, a la alcaldía a esto, pero que en el Distrito ya aparece pavimentado el barrio como tres veces

John: Mmm..... Sospechoso ¿no?

Elsa: Inseguridad

John: Mm...

Elsa: Inseguridad, desafortunadamente, en noticias sale el barrio, pero por noticias desagradables, violencia

John: Mmm...

Elsa: Hace mucha falta la seguridad

John: Seguridad, ¿y ustedes cómo creen que se podría solucionar esos problemas? o sea, por ejemplo la pavimentada, o la inseguridad, ¿qué posibles soluciones tendría eso?

Elsa: Yo pienso que sería, eh, volvemos como a los que gobiernan, honestidad

John: Mmm....

Elsa: Ser más honestos, eso nos favorecería muchísimo a todos

John: Mmm... y ahora cambiemos de tema otra vez; ahora hablemos de televisión, ustedes ¿qué clase de programas ven en tele, cuando se reúnen a ver, qué clase de programas ven?

Elsa: Pues no somos como de mucha, mucha televisión, pero por lo general las noticias las vemos como en familia, programas así como por ejemplo La voz kid

John: Mmm...

Elsa: La vemos en familia

John: La voz kid, ¿y que más ven, los fines de semana?

Elsa: No...

Omar: Realmente nosotros para televisión vemos muy poquito, las niñas por ahí lo que ven son Discovery Kid, programas infantiles o sea lo que toca es atajarlas, [risas...]

John: Claro

Niña: Disney Channel, Discovery...

John: Discovery Kid, muy bien; eeh.... ¿ustedes vieron el programa que hicimos?

Elsa: Sí, señor

John: ¿Qué les pareció?

Elsa: Bonito

John: ¿Por qué?

Elsa: Novedoso, pues en primera instancia novedoso porque son los niños los que participaron, los que crearon, los que....

Omar: Actuaron

Elsa: Actuaron; entonces es novedoso, es bonito

John: ¿Y ustedes creen que otros niños les gustarían ese programa?

Elsa: Sí, claro

John: ¿Sí, lo verían?

Elsa: Sí

John: Sí, ¿por qué?

Elsa: Porque por ejemplo los primos de la niña, entonces fascinados, y no más, más que verlo actuar

[Risas.....]

John: Claro, quieren participar, vale; ¿creen que participar en el programa le ayudó de alguna manera a Carol en algo? ¿en qué le pudo haber ayudado?

Elsa: Sí

John: ¿Por ejemplo en qué?

Elsa: Sí, en que ella puede como elegir, puede como tomar decisiones, tomarse en serio una problemática, ya porque como ella le preguntaba, entonces se tomó el tema como propio, como que....

John: Mmm.... Muy bien; ¿y usted qué cree, que sí sirven?

Omar: Sí, señor

John: ¿En qué le sirvió a ella?

Omar: De todas formas, toman como una responsabilidad desde pequeños, y se van a defender con el tiempo, pues porque ya tienen un poco de experiencia

John: Mm.. muy bien

Elsa: Maduran

John: Maduran, ojalá; y ¿cómo les pareció lo que ella hizo en el programa, o sea las veces que ella salía, cómo les pareció que ella se desenvolvió dentro del programa en sí, cuando la vieron ahí?

Omar: Sí, señor

Elsa: Sí, lo que le digo se tomó como en serio, que, uy, a mí me sorprendió mucho cuando la vi, en la forma en que ella se desenvolvió

John: Mmm... y ¿qué dijo ella después, de que hace un año qué dijo ella después de que terminamos, que se vio, y ya después aquí en la casa que hablaron?

Omar: Se acuerda, pues la verdad, fuimos y vimos el programa hay en la biblioteca y nos devolvimos para acá

Elsa: Pues que había sido una experiencia bonita, qué rico, y obviamente está esperando volver a repetir esa experiencia

John: Claro, sí, eso es lo que queremos todos, claro, volver a salir, volver a hacer otro programa. Y ¿qué dijo ella de lo que hicieron, o sea en el programa? ellos colocaron unos carteles y se suponía que eso iba a ayudar a que no votaran o que no sacaran la basura a deshoras, digamos a horas que no eran la adecuadas, ¿ella qué dijo que sí funciono, que no funcionó?

Elsa: Que sí funcionó, y obviamente cuando nosotros también fuimos, miramos, pasamos; ay mami, mira que ya no están votando basura, ay, sí funcionó

[Risas.....]

John: Ay, qué bien, ¿y lo que opinaron otras personas del barrio y eso? ¿saben si alguien más se enteró de lo que ellos hicieron?

Elsa: De pronto los vecinos acá cercanos sí se enteraron, se les avisó o se le dijo

John: ¿Y qué dijeron ellos?

Elsa: Qué rico que llevaran a cabo esos programas como más frecuentes para beneficios de todos

John: ¿Y eso se podría, o sea el que ella haya participado en ese programa le pudo haber ayudado en su educación, en la educación de Carol?

Elsa: Sí, señor

John: ¿Cómo?

Elsa: Sí, señor, en cuanto a conciencia

John: Mmm..

Elsa: A cultura, sí, tiene como más conciencia, o le quedó muy claro el mal que se hace con la contaminación

John: Mmm... digamos si se hicieran más de estas clases de programas, ¿creen que ayudaría a que los niños se concientizaran de eso que usted habla, de eso de tener más conciencia de lo que suceda a su alrededor y de pensar en soluciones? ¿eso ayudaría, el que hiciéramos más programas de esos?

Elsa: Yo pienso que sí, y pienso que es como la clave de inculcarles a los niños sobre el planeta, sobre la contaminación, el mal que se le hace al planeta

John: Ee... digamos la idea es que ellos claro, en el programa participen más y se vuelvan más.... Eso, como usted dice, que participen más en sus cosas y se vuelvan mas consientes. ¿Usted notó un cambio en ella, después de que hicimos el programa, como aquí en la casa, como en su colegio, o de alguna manera lo que nosotros llamamos empoderase, como que se vuelven más conscientes de las cosas, y entonces opinan y dicen lo que piensan y piensan soluciones y de pronto, mami eso no debería ser así, o sea algo cree que cambio en ella?

Elsa: Sí, si pienso que sí, de igual forma, pues Carito es una niña lo que le decía, es como muy juiciosa, muy madura, pero sí, sí le ha ayudado bastante

John: Listo, eso era, no más; ah no, la otra pregunta era, digamos ¿hay algunas horas en que ven televisión, unas horas más o menos determinadas por la tardes, entre semana, por la noche, o no hay horarios?

Elsa: Sí, si primero tareas, primero tareas, luego hay responsabilidades aquí en casa que debe de ayudar y debe hacer y luego puede mirar televisión

John: Ella estudia en un Colegio Distrital o privado

Elsa: Es privado por convenio

John: ---

Elsa: Privado por convenio

John: Por convenio

Elsa: Entonces las tareas son larguitas

John: Claro [risas] Listo, ahora te toca a ti, Carol. Son más o menos las mismas preguntas, ¿vale?, para que esté pendiente. Bueno, ya sabes que eso es obligatorio, dime tu nombre, tu edad y en qué curso estás, ya sabes que siempre empezamos así

Carol: Mi nombre es Carol Preciado, tengo once años y estoy en séptimo

John: Obviamente no has cambiado de barrio, sigues en el mismo barrio y en la misma casa desde hace un año, ¿cierto?

Carol: Sí, señor

John: Cuéntame ¿qué cosas has hecho durante este año desde que hicimos el programa? ¿Qué has hecho así, que me quieras contar?

Carol: Pues he ido varias veces a la biblioteca a los alrededores a ver cómo sigue, si funcionó

John: mm... ¿y has vuelto a hacer alguna grabación de video?

Carol: No

John: ¿No, y por qué?

Carol: Pues como que ya no hay como esa iniciativa, como ese tema principal, no hay esos recursos de pronto

John: mm.. o sea, ¿crees que faltan personas que guíen y las cámaras y eso?

Carol: Mmm.. más acompañamiento

John: Falta acompañamiento, okey; y digamos ¿durante este año has participado en alguna actividad de tu barrio de tu colegio, o sea, no que tenga que ser video o algo así, sino has participado como en alguna cosa de la comunidad del barrio o en tu colegio en alguna actividad?

Carol: Pues en algunas actividades del colegio, pues a nivel del barrio, no tantas, pero he participado en algunas

John: Cuéntame una, una, ¿como qué?, pues puede ser de todo, no tiene que ser así como eso, sino puedes decirme he bailado, he cantado, he hecho una campaña de no sé qué, bueno lo que quieras

Carol: Pues en el colegio estamos haciendo una campaña de recolección de tapas

John: Mmm...

Carol: Y hay veces separamos lo que son los plásticos y el papel, cómo separar las basuras

John: Muy bien; eh... ya que paso un año, ¿qué es lo que más recuerdas de esa grabación que hicimos, qué es lo que más te acuerdas?

Carol: Pues todo lo que hacíamos, los juegos, las grabaciones, lo que hacíamos en grupo, los dibujos, cuando salíamos, entrevistábamos, nos divertíamos mucho

John: Chévere. Si tuvieras que hacer televisión ahorita, si yo te soltara la cámara ¿te acordarías cómo se maneja y cómo se maneja el sonido y todo esto?

Carol: Pues más o menos

John: ¿Más o menos te acordarías?

Carol: Sí

John: ¿De qué cosas te acuerdas ya de la parte técnica, de cuando usábamos la cámara y el sonido y todo eso?

Carol: El zoom, me acuerdo

John: Mmm...

Carol: Cómo se colocaba en, para la toma, para grabar, la utilización del boom

John: mm...

Carol: Y pues principalmente eso

John: muy bien, no pero te acuerdas; ee..... ya me dijiste qué fue lo que más te gustó, y algo que no te gustó tanto, o sea algo que digas huy no eso no me gustó tanto

Carol: Mmm.. no, que me acuerde nada en especial

John: todo te gusto; si volviéramos hacer el programa de televisión que le cambiarías, que le pondrías nuevo, que crees que de pronto podríamos variar para que fuera mejor

Carol- ee... de pronto como más espacio

John: mm...

Carol: Más ambientes, más participación de pronto de la comunidad

John: mm

Carol: De la misma biblioteca de varias personas que estuvieran alrededor

John: O sea, crees que faltó más acompañamiento, como que fueran más personas ayudándote a hacer las actividades

Carol. Más participación

John: mm.... Vale, y en la parte técnica, ¿digamos que por ejemplo faltó que nosotros te enseñáramos más cosas, o crees que lo que te enseñamos estuvo bien para hacer el programa; de pronto más tiempo o crees que fue suficiente?

Carol: Pues en la parte técnica, sí fue algo bueno, porque fue un avance, creo que fue lo básico, para empezar y sí, de resto estuvo todo bien

John: Mmm.. bien, después que hiciste el programa, o sea de hace un año pacá , ¿crees que algo cambio en tu forma de ser, o sea te ayudó en algo, o por el contrario crees que algo pasó? ¿qué crees que ha pasado en tu forma de ser desde hace un año?

Carol: Pues ya en cuanto a concientizar a tener madurez de pronto, más responsable con las cosas que hacemos día a día

John: Muy bien; ¿les mostraste el programa a tus amigos?

Carol: Eee... algunos

John: ¿y qué dijeron?

Carol: No, pues, qué chévere que hubiera participado, que hubiera salido en televisión, pues muy emocionados

John: ¿Y no te dijeron, no se burlaron de ti ni nada?

Carol: Pues algunos

John: ¿Qué te decían, qué te decían?

Carol: Pues de que había salido graciosa o que hizo tal cosa o que se vio algo chistoso eso

John: mm.. ¿y tú qué piensas de eso?

Carol: Pues de que dieron su opinión y eso también vale

John: Ajá.... Y ¿qué dijeron tus papás, aquí que los tienes al frente, què dijeron tus papás hace un año, qué dijeron de eso, qué les pareció?

Carol: Pues muy chévere que hubiera participado, que hubiera tenido esa experiencia, me apoyaron dijeron que había estado muy bien, pues siguiera si podía con eso y pues que era un avance en mi vida

John: Mmm.. ¿Crees que ahora las personas te ven diferente, o sea, las personas que saben que hiciste un programa de televisión y te vieron, crees que te ven diferente por haber salido en televisión o por haber participado en el programa?

Carol: Pues no creo que me vean diferente, pues de pronto un cambio ya en la enseñanza

John: mm...

Carol: Pero pues de resto no

John: ¿Crees que la gente tuvo en cuenta, eh... lo que ustedes pensaron para solucionar el problema que surgió en el programa, las personas, me refiero al barrio, digamos?

Carol: Pues de pronto sí lo tuvieron en cuenta, en cuanto a los carteles, lo que entregábamos, todo, la grabación que hicimos, pues de pronto la gente sí lo tuvo en cuenta mientras que estaba ahí presente; pero ya después se les fue olvidando y pues ya no hacen las mismas cosas de antes

John: Mmm.. si volviéramos hacer esa acción ¿qué cambiarías, o sea, qué cosas piensas que faltó en la solución, para que fuera eso más perdurable, para que de verdad se diera una solución efectiva, qué crees que deberíamos haber hecho?

Carol: Pues lo que hicimos estuvo bien de colocar volantes, repartirlos, hacer pues entrevistas, aunque no creo que faltara algo porque también la gente tiene que aprender a concientizarse, a ser más responsable a tener cultura con lo que hace

John: Muy bien. ¿Antes de hacer el programa tú pensabas que los niños podían hacer campañas de esas?

Carol: No

John: ¿Por qué no?

Carol: Pues porque hay veces las personas no prestan atención, no piensan que no somos lo suficiente maduros o no tenemos la suficiente experiencia como para ir hacer campañas, hacer de todo

John: ¿Tú piensas ahora, bueno, no ahora, tú piensas que tu opinión importa?

Carol: Sí

John: ¿Por qué?

Carol: Porque es lo que yo pienso, lo que yo siento, cómo yo me siento, dónde estoy, cómo pienso, eso

John: Muy bien, ¿y te gustaría como participar en actividades de eso, para digamos actividades de tipo social y comunitario, te gustaría a futuro participar en eso?

Carol: Sí, sería chévere ya ir adelantando de ir sabiendo a lo que uno ya se va enfrentar más adelante

John: ¿Tú qué quieres ser cuando grande?

Carol: No, todavía no lo se

John: ¿No lo sabes?

Carol: No

John: ¿Tienes planeado algo así, bueno varios planes, o no, todavía no sabes?

Carol: Pues viajar

John: Ajá....

Carol: Conocer mucha gente

John: Ajá....

Carol: Conocer culturas, idiomas, de todo

John: Muy bien, qué chévere; ¿por qué crees que es importante que los niños hagan actividades como las que hicimos nosotros?

Carol: Porque así dan ejemplo a los más grandes; así ellos van acostumbrándose a las leyes a todas las normas que hay, y dar un ejemplo a niños más pequeños

John: Muy bien, ¿crees que los niños tienen derecho a decir lo que piensan sobre los problemas del barrio?

Carol: Sí tienen derecho, aunque debería ser algo más que un derecho

John: mm...

Carol: Porque ellos también tienen su forma de pensar, su forma de expresarse, deberían tener pues una voz, así un representante podría ser

John: okey, un representante de los niños

Carol: Sí.

John: ¿y cómo se elegiría ese representante?

Carol: Pues.... No sé

John: [risas.....] Bueno, para la próxima te la dejo; ee.... entonces ¿tú crees que los niños dan buenas soluciones, o necesitan siempre de un adulto para pensar soluciones buenas?

Carol: Pues nosotros principalmente damos la idea y los adultos la van complementando según su experiencia

John: Mmm... muy bien. Listo, eso era. Ah, no, me faltan unas, perdón, es que me faltaron unas que yo tenía que haberte hecho hace hartito y no te las he hecho; ¿qué clase de televisión te gusta ver?

Carol: [risas.....] Caricatura

John: Ajá... dame ejemplos de programas, nombre de programas que hayas visto, o capítulos o personajes que te gusten

Carol: Eee..... [risas]

John: ¿Cuál ves ahora?

Carol: Pues digamos los fines de semana, hay veces veo películas de caricatura

John: Ajá.....

Carol: O unos programas que daban antes que era digamos el pájaro loco

John: mm.....

Carol: La pantera rosa

John: Así, chévere

Carol: Así programas pues que no tengan mucha mala información

John: ¿y Discovery Kid y esto no te gustan ya?

Carol: Pues Disney Channel sí

John: Ya ¿Discovery Kid no?

Carol: No

John: Eso ya es para niños muy niños

Carol: Muy niños

John: Claro, ella ya es grande; ee... y ¿cuánto tiempo ves televisión digamos entre semana, más o menos si dijéramos en horas, o cuanto más o menos ves a diario televisión?

Carol: Por ahí una hora, hora y media

John: Hora y media diario, y fines de semana si un poquito más?

Carol: Pues sí los fines de semana

John: Claro, fin de semana sí; ¿tienes computador aquí en la casa?

Carol: sí, señor

John: sí, tienen computador, qué bien, ¿y tú qué haces en el computador cuando lo usas?

Carol: [risas...]

John: Oooyy. Y aquí con los papás, pero bueno dime a conciencia, aquí con papás y todo ¿qué haces?

Carol: Pues hay veces toca revisar las tareas

John: mm...

Carol: Hay veces jugar ver videos escuchar música

John: Ajá.... Claro, toca

Carol: Por ahí veces chatear, bueno, de vez en cuando

John: ¿Y cuánto tiempo digamos en el computador diario, más o menos?

Carol: Más o menos, una hora y media

John: ¿Más o menos igual que la televisión o más que la televisión?

Carol: No, menos que la televisión

John: Menos que la televisión, ah, vale, ee..... ¿y tienes correo electrónico?

Carol: Sí, tengo correo electrónico

John: ¿Y tienes Facebook?

Carol: Sí, tengo Facebook

John: ¿Y tienes Twitter?

Carol- no tengo Twitter

John: No tienes twitter, ¿y qué más tienes?, Yo sé que hay más aplicaciones, creo que hay instagrama y no sé qué, bueno, una cantidad de aplicaciones ¿tienes otra aplicación que uses?

Carol: No, por ahí algunas cuentas en digamos algún editor de fotos, algo que me permita facilitar

John: mm.. y ¿chateas por qué lado más, por el Facebook o por el correo?

Carol: Por los dos

John: los videos que ves en internet ¿de qué clase son, o sea, ¿son música, juegos? ¿qué es lo que más ves?

Carol: Música

John: Música

Carol: mm.....

John: ¿Si hubiera esta clase de programas en internet los verías?

Carol: Sí, sería chévere aprender, enterarse de diferentes cosas que ocurren que las personas hicieron

John: Los videos que ves no es tanto de niños, digamos lo que ves en internet no es tanto infantil

Carol: No, no es tanto, ya es como música, como e... sí principalmente es música

John: Cideojuegos ¿cuál te gusta?

Carol: Videojuegos no, juegos así de internet

John: Esos, ¿cuáles juegas?

Carol: Dos páginas principalmente, FRID CON UV Y FRID CON P----

John: ¿Y esos de qué son, como qué hacen ahí, es como MAIKRAS, xxx no?

Carol: No, esos son diferentes juegos

John: Ah, tienen varios en uno

Carol: En una sola pagina

John: Ah.....

Carol: Por ejemplo de carreras, de jugar cosas, de peinar de eso, de destreza

John: O sea, tú, digamos, yo sé que hay otros niños que como no tienen computador tienen que ir a otros lados, tú no vas allá

Carol: No

John: No tienes necesidad, vale. Listo, eso era, muchísimas gracias; eso es lo que necesito para armar la investigación y que nos ayude también apoyar para que nos permitan seguir; porque ¿sabe que es lo que estamos pensando, que si no sale por televisión hacerlo para internet?

Carol: Sí, chévere

John: Sí, ¿me entiendes?, entonces estamos pensando, pues como eso, como ellos ya casi no están viendo televisión, en lo que hemos averiguado, si los ponen a escoger entre el televisor y el computador, el computador

Omar: Sí, eso sí, porque la mayoría del tiempo se la pasan en el computador

John: Les gusta más el computador, entonces estamos pensando que sería hasta más efectivo si lo hacemos para internet y entre ellos el voz a voz, se corre la voz rapidito y sería más efectivo de pronto no para hacerlo para televisión sino para que ellos lo vean por internet y entonces en lugar de tanto juego pues que vean sus programas de ellos. Estamos mirando qué posibilidades, vamos a ver, por lo menos tenemos esa idea para plantearla más adelante y después entonces hacemos una versión para internet, pero tendríamos que hacerla más cortica

Carol: Sí, porque -----

John: Sí, yo sé que en internet los niños no se quedan mucho tiempo viéndolo, sino cambian, cambian, tiene que ser como cosas más chiquitas, vamos a ver, versiones más cortas. A ver cómo nos funciona la cosa; eso era, muchísimas gracias, muy amables por atenderme.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: SANTIAGO

John: Entonces vamos; vale, entonces tú ya sabes, tienes que decirme primero nombre, edad y en qué curso estás

Santiago: Mi nombre Santiago Moreno Arévalo, tengo nueve años y estoy en el curso cuatrocientos uno

John: O sea, cuarto de primaria

Santiago: Sí

John: Okey, ah, bueno, ya sabemos que vives en el barrio Santa Rita, cerca del Nido del Gufo; cuéntame lo que me quiera contar de lo que has hecho durante este año, desde que grabamos hace un año, algo que te acuerdes, algo que me quieras contar de lo que has hecho durante este año

Santiago: Que cuando usted vino, vimos la película de Kati Perry, ¿te acuerdas?

John: sí... sí..

Santiago: Entonces todos comenzamos hablar de la segunda parte

John: Ah, ¿de segunda parte de Katy Perry? Ah, vea, no sabía que habían ideado una segunda parte, pero la idearon

Santiago: Sí, la ideamos, la escribimos en el cuaderno que teníamos

John: ¿Ah sí?

Santiago: La segunda parte

John: Oiga toca traer ese cuaderno, ¿tú lo tienes?

Santiago: No, lo estoy usando de tareas

John: ¿Ah sí? Pero no has borrado lo que escribimos esa vez

Santiago: No. Arrancamos las hojas, cierto, pero yo creo que todos lo copiaron

Stella: Toca mirar

John: Toca mirar, a ver si recuperamos lo que ustedes escribieron esa vez

Stella: Porque sé que sí está el cuaderno ahí, incluso, pero no recuerdo si le arrancamos la hojas

John: Ayúdame a revisar a ver si están ahí las hojitas

Stella: Bueno

John: Eee..... vale, ¿has vuelto a hacer una grabación después de esa que hicimos? de cualquier clase, no tiene que ser de televisión obviamente, sino cualquier grabación en video, ¿has hecho alguna?

Santiago: En video sí, cuando salimos en el canal...., hay en un canal de esos del 70 para arriba, salimos en un canal

John: Mm...

Santiago: De deportes, del 70 para arriba, cuando estábamos haciendo una de las pruebas de gimnasia, nos grabaron y salimos ganando la competencia, pero no ganamos el viaje a México para competir allá

John: Oh, eso fue en tu colegio

Santiago: Sí, sino que esa competencia era allá

Stella: La de -----

Santiago: No, la IDRD, la primera quedamos de primeras; la segunda también de primeras, la tercera de segundas y la cuarta y última quedamos de terceras

John: Hay juepucha; pero tú has cogido la cámara, ¿no?

Santiago: No

John: No, durante este año no más, ah, okey; y ¿durante este año has participado en alguna actividad así como la hicimos, de pensar en algún problema de pensar alguna solución, o en tu colegio alguna cosa de tipo grupo entre tus compañeros, de tipo comunitario?, ¿has hecho algo parecido?

Santiago: No

Stella: La biblioteca

Santiago: No, pero eso no es comunitario

John: ¿Y qué era? Cuéntame

Santiago: Es que se fue la bibliotecaria del colegio

John: mm....

Santiago: entonces el coordinador le tenía, porque se fue, mucho cariño a María Paula

John: mm....

Santiago: Entonces la puso de jefa de la biblioteca, y que podía contratar unos niños, y él le daba cien por mes, y que nos pagaba a cada uno cien pesos

John: [risas]

Santiago: Por trabajar en la biblioteca, entonces ella contrató unos niños de seguridad

John: mm...

Santiago: Que los ponía en la puerta, y los que entraban así con comida o algo así, no los dejaban entrar

John: [risas]

Santiago: A mí me puso a ordenar libros, y a darles los libros que necesitaban y todo eso

John: mm...

Santiago: A otras niñas las puso a limpiar libros y a ordenarlos donde eran en las casillitas esas

John: Sí.. sí.. el librero, a bueno hiciste algo, chévere

Stella: Va a hacer la primera comunión

John: ¿Vas a hacer la primera comunión?

Santiago: Ay, sí

Stella: Pero el año entrante

[Risas.....]

John: ¿En el curso de catequización es?

Esposo: Sí, de catequización

John: y ya ¿cuándo la vas a hacer?

Santiago: El siete de diciembre

John: Siete de diciembre. Ah, claro, ese es el día. Vale, listo; ahora cuéntame, de la grabación que hicimos hace un año, bueno primero cuéntame ¿qué es lo que más te acuerdas de esa grabación que hicimos, qué te acuerdas, qué es lo que más te acuerdas?

Santiago: Lo que más me acuerdo, fue que nos paramos allá y empezamos a caminar

John: Ajá....

Santiago: Y que entramos acá, hicimos como una grabación aquí en la entrada

John: Ah, sí, sí....

Santiago: Y comenzamos a caminar por allá hablando de las basuras y todo eso

John: mm.....

Santiago: A mí me tocó con Carol, le decíamos

John: Sí, Carol

Santiago: Sí, a mí me tocó con Carol hablar por ahí caminando

John: Sí, sí,

Santiago: Y nos grabaron, íbamos caminando y nos iban haciendo preguntas y todo eso

John: Sí, me acuerdo, que es como la parte inicial del programa

Santiago: Sí

John: ¿qué dice que te gusta, que no te gusta, eso cierto, si... sí; y qué fue lo que más te gustó del programa?

Santiago: Lo que más me gusto, fue que nos hubieran metido a todos

John: [risas.....]

Santiago: En el programa

John: Que hubieras participado, lo que te gusto

Santiago: Sí, que todos hubiéramos participado

John: mm..... claro, esa era la idea; y si volviéramos hacer otro programa, ¿habría algo que arreglarle? ¿tú crees que la faltó algo, por ejemplo, que nosotros explicáramos más cosas de la televisión, o que te diéramos más tiempo para entrevistar, o por ejemplo considerabas que te diéramos más tiempo solito? Bueno, lo que tu consideres, si tú sientes que hay algo que arreglarle

Santiago: Claro, lo único que yo cambiaría, fue, que ¿te acuerdas que no pusieron lo de Katy Perry?

John: Ay, sí

Santiago: En el programa

John: eso fue lo que más te gustó, lo de Katy Perry. Es que no cabía, era mucho tiempo, y el límite en televisión es media hora, que en realidad son veinticuatro minutos y ya teníamos el programa de veintiséis, imagínate, entonces en el canal nos dijeron no, ese es el límite, no pueden meter nada más, entonces no pudimos; pero es grabación está, se podría hacer una grabación aparte, y después subirla a internet o alguna cosa, sería chévere

Santiago: Sí

John: Vale, ¿tú sientes que algo cambió, o sea en qué te sirvió haber hecho ese programa de televisión, como en tu forma de ser?

Santiago: Cambió, en que ya no votamos tantas basuras

John: Ah, ¿tú crees que ayudó en algo?

Santiago: Sí, ahora yo le dije a mi mami que no hay que botar basura al piso, y ahora ella me dice guarde la basura en el bolso, guárdela en la maleta

John: Muy bien, muy bien; ¿le mostraste el programa a tus amigos?

Santiago: No, ellos vieron el programa y me hicieron bullying en el colegio

John: Sí, oye, a Carol le hicieron lo mismo, que en lugar de felicitarlos le hicieron bullying. ¿Por qué, qué te decían?

Santiago: A mí me dijeron: uy, se volvió grande antes de los trece

John: [risas.....] ¿y qué más te decían?, ¿pero no te decían cosas positivas?

Santiago: No, nada

John: [risas...] nada ¿y tú que pensaste al respecto?

Santiago: Lo hice, lo hice y ya está hecho

John: ajá....

Santiago: Lo hecho ya está ahí

John: Pero a ti te gustó, obviamente

Santiago: Sí me gustó

John: Ah, bueno, eso es lo importante

Santiago: xxxxx---

John: o sea ¿tú crees que ellos ahora te ven diferente?

Santiago: No...

John: ¿Igual?, o sea ¿te tratan diferente ahora o ya se les pasó el bullying y eso?

Santiago: sí

John: ¿Ya no te hacen más, fue por un tiempo nomás?

Santiago: Sí, fue por un tiempo

John: okey

Santiago: Ya comenzaron a respetarme

John: Ya te respetan ahora, okey; ¿tú crees que la campaña que hicieron, que se inventaron, solucionó, mejor dicho funcionó, no funcionó o más o menos cómo crees?

Santiago: Yo creo que más o menos funcionó, porque los carteles duraron como dos días ahí; yo creo que poquitas personas lo vieron

John: mm.....

Santiago: Pero yo creo que sí funciona algo

John: O sea, de pronto tuviéramos que haber hecho la campaña diferente, como que los carteles no se pudieran quitar tan fácil, o ¿qué piensas que deberíamos haber hecho, para que fuera más efectiva la campaña?

Santiago: Pues lo que hicimos estuvo bien, ee...., yo no le cambiaría nada a la campaña que hicimos

John: ¿Y entonces cómo hacemos para que no haya tanta basura?

Santiago: Es complicado

John: Es difícil

Stella: A ver cómo, digo yo, haberlo puesto en internet

John: mm.....

Santiago: O también me gustaría que lo hubieran hecho en más barrios, que hubieran cogido niños de un barrio, los hubieran traído y haber hecho lo mismo con ellos y así en ese barrio se reconocería lo mismo

John: mm.... Muy bien; ee.... Tú antes de hacer el programa, antes de hacerlo, ¿tú pensabas que los niños podían pensar cosas y opinar y hacer cosas para solucionar los problemas del barrio?

Santiago: No, yo pensaba que los niños eran mandados, me disculpan por decir esto enfrente de uno, pero yo pensaba que los niños eran como los esclavos de los adultos

John: Ajá.....

Santiago: Pero cuando hicimos ese programa cambié de opinión completamente, porque nos dejaban opinar lo que nosotros queríamos

John: Bien, esa era la misión del programa. O sea, que ahora tú piensas que tu opinión sí importa

Santiago: sí

John: Cierto, lo que tú dices son cosas inteligentes, que debían poner atención los adultos, ¿tú qué crees?

Santiago: Pues que algunas cosas sí, porque a veces digo unas cosas.....

John: [risas...] Una sí

Santiago: A veces digo, es lógico que dos más dos son cinco y vuelven y me dicen no, es cuatro

John: Pero en cosas de lo que tú piensas por ejemplo de eso que pensamos de solucionar problemas, ¿tú crees que deberían tener en cuenta a los niños?

Santiago: Sí

John: ¿Por qué?

Santiago: Porque sería muy importante, porque ahora como los padres ya toman la expectativa del hijo

John: mm...

Santiago: Entonces ahora si sería mejor que todos los niños tuvieran la misma expectativa de los que hicimos el video

John: mm.....

Santiago: Porque que le dirían a los padres que no tanta basura y no hubiera tanta basura en los callejones

John: sí

Santiago: Digamos y no estaría tan contaminado el planeta

John: Muy bien

Stella: ¿Este programa no se puede llevar a los colegios?

John: Pues estamos en esas, mejor dicho pues parte de la reunión que vamos a tener el sábado que viene, es que pensemos cómo, qué hacer

Stella: Sí

John: Pensemos opciones porque lo que yo te contaba

Stella: Ahí es donde está la base de todo en los colegios

John: Sí, pues hay que mirar los derechos de Canal Trece y eso, pero yo creo que se puede hablar; mejor dicho vamos a pensar soluciones de qué hacer para seguir avanzar a algún lado, a ver qué hacemos, porque lo que yo te decía, inicialmente Canal Trece nos paró bolas, digamos, y costeo lo que fue ese primer capítulo, digamos, pensando en que lo íbamos a poder presentar y mover y vender y no ha pasado nada, entonces la idea es cuando no pasa, pensemos algo, ideemos algo

Esposo: Porque cuando hay reuniones de padres de familia y educadores se hacen capacitaciones

John: mm.....

Esposo: Y eso se podría hacer dentro de una comunicación, estar incluido los niños, estar incluido los padres

John: Claro

Esposo: Los videos pues ¿van a hacer los mismos?

John: Claro, claro

Esposo: ¿Para los padres va a hacer?

John: Sí, chévere podría ser una posibilidad

Stella: Porque se integra más gente, tanto niños como adultos vamos jugando por todos los lados

Santiago: Vamos a hacer un segundo capítulo de Katy Perry

John: Puede ser, puede ser

Stella: Una radionovela van a hacer

John: Sí, es una telenovela, Katy Perry es una telenovela que se inventaron ellos ahí

Stella: Ah, con razón

John: Sí.. sí...

Santiago: Y ya estábamos en el tercer capítulo cuando no habíamos terminado ni el primero

John: [risas...]

Santiago: La venganza del hermano gemelo de Katy

John: Bueno, ya casito acabamos. ¿Tú crees que los niños, bueno, ya me lo habías dicho, tú crees que los niños tienen derecho a opinar? ¿por qué?

Santiago: Porque la opinión de los niños es igual de importante a la de un adulto

John: Muy bien, o sea, ¿y tú crees que las soluciones que pensaron eran buenas? digamos, que los adultos deberían ponerle cuidado a esa soluciones, ¿cierto?

Santiago: sí

John: ¿Y por qué crees que no nos pararon tantas bolas?

Santiago: Yo sí creo que nos pararon, no muchas personas, pero sí algunas

John: mm..., logramos a algunos concientizarlos

Santiago: Sí, algunos, pero no todos

John: okay, vale; y yo te voy hacer unas preguntas, que se me olvidó que yo tenía que haberte hecho hace un año y no te las hice

Santiago: ¿Cuáles?

John: y es ¿qué clase de televisión te gusta ver? ya me dijeron que muñequitos, pero dime cuál, háblame de programas o de canales

Santiago: Animados, quince, catorce

John: Pero esos son canales; ¿Nickelodeon te gusta?

Santiago: Nickelodeon, Cartoon Network

John: ¿Disney XD?

Santiago: Disney XD también

John: mm....

Santiago: xxxx---- no me gusta

John: ¿Discovery Kid?

Santiago: Ese tampoco

John: Ya, es de niños, muy de niños, es de chiquitos

Santiago: Esos dos el 16 y el 14 son de niños

John: Y de programas ¿cuál te gusta?, o sea uno que digas ese programa me gusta mucho, yo veo mucho ese programa en particular

Santiago: El de....., ¿cómo es que se llama? es que hace arto que no lo veo porque ya están en segunda temporada

John: ¿Cuál es ese?

Santiago: mm.. Se llama

John: Fines y ferd, no?

Santiago: Ah, sí, ese me gusta, pero no tanto

John: ¿No tanto?, ¿Cuál, cuál es el que más te gusta?

Santiago: Bueno, piénsalo y el sábado me lo dices, me dices, ese dato es importante, que digas que es lo que más te gusta, o sea que pienses cuáles son los que más te gustan y me los dices el sábado, ¿vale?

Santiago: Onchoman, se llama

John: Onchoman y ¿de qué es ese?

Santiago: Se trata de un mapache y un xxxxxx

John: Ah, ya sé cuál es ese, sí, sí, ya sé cuál es; eso es Nickelodeon

Santiago: No, Cartoon Network

John: Cartoon Network, okey. Si tú tuvieras que pensar cuánto tiempo ves televisión al día, ¿cuánto piensas, media hora, una hora, entre semana, sobre todo entre semana, cuánto tiempo ves televisión?

Santiago: Poquito, porque las tareas me xxxxx-

John: Te demoras en las tareas

Santiago: Y en el colegio, la mitad del día

Stella: La mitad más

John: Más de la mitad

Stella: Llega a las tres y media y dura hasta la cinco

Santiago: Haciendo tareas

John: tareas

Stella: Y de cinco como hasta las siete y media

Santiago: Pero si me acuesto con ustedes y usted casi nunca se sube y ve programas que ni me gustan

John: [risas...]

Santiago: Me la pasó más en el computador que en el televisor

John: ¿Sí, te la pasas? ¿cuánto tiempo te la pasas en el computador?

Santiago: los fines de semana todo el día

John: todo el día, ¿y entre semana?

Santiago: Y entre semana, casi nunca

Stella: Poquito y nada es lo mismo

John: Nada, le controlan un poco

Stella: Pues no ha querido adaptarse a su cuarto, tiene un colchón mejor que el de nosotros.

John: Entonces ve televisión con ustedes

Stella: Pero como una hora

John: Ajá.....

Stella: Lo acostamos como a las ocho y media y a las nueve ya está dormido

John: Y ahí, o sea ¿cuando tú eliges el canal son los fines de semana?

Stella: Sí

John: Los fines de semana

Stella: Él se va a su cuarto y yo xxxx

John: Vale, vale

Stella- xxxxxx..... y de resto vemos

[Risas...]

John: Ya eres experto, y digamos ¿cómo usas el computador, videos juegos, qué haces?, cuéntame

Santiago: videos

John: ¿videos de qué?

Santiago: Sería videos, videos, videos, juego, videos, videos.....

John: Pero ¿descarga los videos, o descarga los juegos, o son los que tiene en el computador? ¿juegas en línea mejor dicho o están descargados en el computador?

Santiago: No, en el computador grande que tenemos, ahí sí puedo descargar, Caren, me dijo

Stella: ¿Cómo se llama eso?

John: ¿Qué juegos?

Santiago: Espera, Caren mi hermana, la de la mitad, me dice que no puedo descargar en el pequeñito, pero en el grande puedo descargar lo que quiera

John: Por capacidad

Santiago: Pero no juegos de miedo

John: [risas...] y entonces juegas videos y juegos, y ¿qué videos ves, qué clase de videos ves?

Santiago: De un juego que me encanta, que se llama mainker, es un juego de cubitos

John: Ah, ¿pero tú ves gente jugar?

Santiago: Sí

John: Ah, sí, ya sé, ves al español este que juega, sí

Stella: Uno de burbujas

John: Sí, okey

Stella: Sí, que a veces hace unas así de grandes y luego saca otras

John: Sí, no, mi chiquitina es lo mismo, pero le encanta ese juego, yo no sé

Esposo: Pero es lo único que ve, ese y

Santiago: Cubitos

John: ¿pero tú no ves estos yotuuus?

Santiago: Sí, yotuuus

John: ¿A quiénes ves?

Santiago: vegueta 777

John: mm....

Santiago: eee.....

John: German

Santiago: German

John: Uno que se llama German no sé qué, no..

Santiago: no

John: Uno que dice cosas tontas hay

Santiago: German sí lo conozco, pero ese man es más tonto

John: Sí, ¿te parece tonto ese?

Santiago: Sí

John: Okey, o sea ¿ves esa de abg xx?

Santiago: Sí, esa de xxxxx

John: sí

Santiago: Pero aprendió español, porque se fue a España

John: ajá.....

Santiago: entonces aprende español xxx

John: okey

Santiago: ee... uno que se llama Lucy o algo así, y solo esos tres me veo

John: okey, ¿tienes correo electrónico?

Santiago: No

John: ¿Tienes Facebook?

Santiago: No, el de mi papi, lo uso

John: Ah, bueno, pero ese es controlado

John: ¿y twitter?

Santiago: No

Stella: Ay, no, no.. Eso no es para niños

John: Ay, pero es que lo tienen, ya lo tienes

Stella: Pues sí pero yo no he dejado, mi hija hubo un tiempo que lo tuvo por los juegos, pero entonces más bien decidimos quitarlo, porque nosotros nada que ver con eso

Santiago: en el Facebook de mi papi apareció, olvida mi casa, mi Facebook, mi twitter, mi lista grande

[Risas...]

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: LEIDY

John: Entonces estamos con Leidy y vamos hablar con ella sobre el cuestionario que pensamos para los niños. Listo. Entonces, como siempre ¿te acuerdas? nombre, edad, y en qué curso estás

Leidy: Mi nombre es Leidy Yohana, tengo 9 años y estoy en cuarto

John: ¿Estás en cuarto ya? Bueno, ya tú mami nos contó, pero sigues viviendo aquí desde hace un año, o sea no te has cambiado de casa ¿cierto?

Leidy: No

John: No te has cambiado de casa y continuas viviendo con las mismas personas

Leidy: Sí

John: Bien, bueno, cuéntame durante este año ¿qué ha pasado? ¿algo que te haya parecido muy chévere, como algo importante? ¿qué cosas han sucedido? o cuéntame lo que ha pasado durante este año, o qué has hecho este año, cuéntame, estudiar bueno todo lo que has hecho

Leidy: Estudiar

John: ¿Y estás en curso de qué?

Leidy: dD piano

John: De piano, pero hace un año también estabas en curso de piano

Leidy: Sí

John: Siempre has estado en cursos de piano o tocas otros instrumentos

Leidy: No, sí de piano

John: siempre es el piano; el piano es el que te gusta, y ¿por qué te gusta solo el piano?

Leidy: Porque me gusta cómo suena y todo eso

John: mm.. chévere; ee... ¿durante este año has vuelto hacer alguna grabación de video?

Leidy: No

John: ¿Has vuelto a coger una cámara?

Leidy: No, porque aquí no tenemos cámara

John: ¿Y en el colegio?

Leidy: En el colegio no, allá es una sala múltiple solaxxxx

John: ¿Pero no los coges?

Leidy: Mo hay cámara

John: Entonces no has hecho grabaciones durante este año, y ¿durante este año has participado en alguna actividad, así como la que hicimos, así como la de pensar algo y en grupo de niños pensar en hacer algo por la comunidad, o por el colegio, o por el salón, has hecho algo así?

Leidy: No

John: No, no has hecho nada en ese sentido, bueno, y ahora ¿qué es lo que más te acuerdas de la grabación que hicimos hace un año?

Leidy: De que usted nos ponía a dibujar cosas, que hablábamos frente a la cámara, sobre los problemas de basura y nosotros explicábamos, también hacíamos clases de videos y hacíamos cosas diferentes con la cámara

John: O sea te acuerdas es de los juegos que hacíamos, y eso fue lo que más te gustó; ¿qué fue lo que más te gustó de hacer el programa, de lo que más te acuerdas, que tú digas a mí lo que más me gustó, ay, muchas gracias; acuérdate qué fue lo que hicimos: pensamos historias, actuamos, entrevistamos, dibujamos ee... hicimos una campaña, ¿qué fue lo que más te gusto de todo eso que hicimos?

Leidy: Crear historias

John: Crear historias ¿eso fue lo que más te gustó?, o se la historia, la película ¿fue lo que más te gustó?

Leidy: Sí

John: La de Katy Perry

Leidy: No mucho

John: No mucho, jaja.... ¿Por qué? ¿sabes a quién le gustó? a Santiago; Santiago dijo que lo que más le gustó había sido esa historia

Leidy: Sí, pero me dio pena

John: ¿Te dio pena? no, pero quedo chistosa

Leidy: xxxxx

John: Quedó muy chistosa. Si volviéramos hacerlo, el programa ee... ¿tú crees que había que mejorarle algo, o sea algo que no te gustó, o algo que dijeras huy esto deberían tener más cuidado, qué piensas?

Leidy: No, a mí me parecía perfecto tal y como era, a mí me gustaba así

John: Te gusto como estaba. ¿Tú crees que nosotros te explicamos lo suficiente para aprender a manejar las cámaras, o quisieras que te enseñaran más?

Leidy: Quisiera que me enseñaran más pero ya se el trípode, el puntito verde, el perro

John: mm....

Leidy: El micrófono

John: Ya sabes todo lo suficiente

Leidy: Sí

John: Bien. Listo. Eee.... ¿Tú sientes que después de que hiciste el programa algo cambio en ti?

Leidy: Sí

John: ¿Qué cambió, cómo eres ahora?

Leidy: Mi forma de pensar

John: ¿Sí?

Leidy: ya se imaginar más

John: ¿Te gusta imaginar más cosas?, okey chévere; ¿tú les mostraste el programa a tus amigos?

Leidy: Pues les dije, pero no sé si lo hayan visto

John: ¿No sabes si lo vieron, no te dijeron nada?

Leidy: No

John: Ay... lástima no te dijeron nada ee... y ¿qué te dijeron tus papás cuando lo vieron?

Leidy: Que estaba muy bonito

John: Okey, y ¿tú crees que ahora, bueno tus amigos no te han visto, pero tú crees que ahora te ven diferente, por ejemplo tus papás?

Leidy: Igual...

John: ¿Igual, igual? ¿Tú crees que la campaña que hicieron en el programa sirvió para solucionar el programa de las basuras, o no funcionó o más o menos?

Leidy: Más o menos

John: ¿Por qué?

Leidy: Porque a veces la gente bota basura sin ser la hora adecuada, pero a veces también cumple la norma, o a veces cuando el carro ya está allí

John: O sea, a veces sí, a veces no

Leidy: Sí

John: Sea más o menos digamos, ee... antes de que hiciéramos ese programa, y antes de que hiciéramos esa campaña, ¿tú pensabas que los niños podían reunirse, he idear cosas para solucionar problemas de la comunidad?

Leidy: No mucho

John: no, ¿por qué creías que antes no?

Leidy: No, porque nosotros casi no podemos tener el poder de casi nada

John: mm... pero ahora

Leidy: mmm.... Sí

John: Ahora sí tienen poder, o sea ¿tú crees que tú opinión importa?

Leidy: Sí

John: ¿Por qué?

Leidy: Porque nosotros podemos dar soluciones a problemas que los adultos no le encuentran soluciones, y esas soluciones pueden servir

John: Perfecto, ¿te gustaría participar en más actividades así como la que hicimos, o sea de pensar problemas, de ayudar a la comunidad y eso, te gustaría?

Leidy: Sí

John: ¿Cómo, en qué? dime una idea que se te ocurra, como qué, otros problemas otras cosas

Leidy: Apoyar para acabar con el maltrato animal

John: mmm... a los animalitos que nos les peguen, muy bien; ¿tú crees que es importante que más niños y niñas hagan actividades como las que hicimos hace un año?

Leidy: Sí

John: ¿Por qué?

Leidy: Porque todos podemos participar en esa clase de actividades, solo participamos y lo logramos

John: mm... ¿tú crees que los niños tienen derecho a decir lo que piensan sobre los problemas?

Leidy: sí

John: ¿Por qué?

Leidy: Porque nosotros tenemos poco poder, pero podemos tener soluciones y también podemos pensar sobre los problemas y ayudar a la comunidad

John: O sea, no tienen tanto poder pero tienen muy buenas ideas, eee... y ¿tú crees que otros niños pueden tener buenas ideas?

Leidy: sí

John: y ¿tú por qué crees que los adultos no le paran tantas bolas a las ideas de los niños?

Leidy: Pues porque ellos, los problemas los piensan y los piensan y los piensan, y ellos creen que nuestra opinión no podría contar porque a veces nuestras ideas son algo raras

John: ¿Algo qué?

Leidy: Raras

John: Raras, ah..., pero no malas, raras, listo; ahora las preguntas que se me olvidó hacerte hace un año, ¿qué clase de televisión te gusta ver, qué muñequitos, o sea, qué canales o qué programas o qué personajes te gustan?

Leidy: Me gusta , virusa de aventura xxxx

John: ¿cuál es esa?

Leidy: Es de Cartoon Network

John: Que es de un zorrillo o de un mapache es ese, ¿no?

Leidy: No, ese es el principito, ese también me gusta; el principito es con un niño que va con un zorrillo

John: Ah, sí, con un zorrillo, pero ¿cuál es la que tú dices? ¿cuáles son los personajes?

Leidy: Un perrito amarillo y un niño

John: Ah, ya sé cuál es ese, ese es el que más te gusta ver; ¿y qué otra clase de televisión te gusta ver?

Leidy: A veces me veo el noticiero

John: ¿Pero con la familia o solita?

Leidy: A veces me lo veo con mi abuela

John: okey, y ¿cuánto tiempo ves televisión?, ¿tú ves un programa o dos programas, entre semana ves cuántos programas?

Leidy: Como dos, no veo mucho

John: ¿Y fin de semana?

Leidy: En la noche veo como cuatro

John: como cuatro de los que te gustan de tú canal, o sea, ¿ese canal cuál es? Nickelodeon, no, o es Disney XD

Leidy: No, es Cartoon Network

John: El que ves es Cartoon Metwork, okey. ¿aquí hay computador, usas computador?

Leidy: sí

John: ¿Lo usas?

Leidy: sí

John: ¿Y qué haces en el computador, juegas, ves videos?

Leidy: Me gusta ver videos, pero también a veces entro Facebook, que me gusta jugar maincraft

John: Maincraft también te gusta, a o sea tienes Facebook, y tienes correo electrónico

Leidy: Sí

John: ¿Y tienes twitter?

Leidy: No

John: No, ¿y alguna otra aplicación de esas de instagram y esas cosas te gustan?

Leidy: No

John: No tienes de esas, ¿y en el Facebook qué haces?

Leidy: Me pongo a jugar a veces y cuando tengo amigos del salón

John: mmm..

Leidy: Como ellos también tienen Facebook, me pongo a hablar con ellos

John: Chateas, listo ¿y jugar, y qué juegas? maincraft y

Leidy: Jueguitos de facebook

John: Ah, los que salen en el Facebook, ¿y de los que salen en on line en la computadora no juegas?

Leidy: Sí

John: También; ¿cuánto tiempo más o menos usas el computador, una hora, dos horas?

Leidy: Una hora

John: ¿Una hora diaria?

Leidy: Sí

John: Sí, o sea, después de que haces tareas te metes al compu

Leidy: Sí, aunque a veces es al revés

John: ¿Haces todo al revés? Listo, eso era, Leidy.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: EDWAR

John: Listo, ahora estamos con Edward, y vamos hacerle la tanda de preguntas a él; entonces como siempre, nombre, edad y en qué curso estas

Edward: Hola, yo me llamo Edward Fabián Lozano, tengo 12 años y estoy en séptimo

John: Bueno tu mamá ya me dijo, pero ¿siguen viviendo en el mismo barrio y en la misma casa que hace un año?

Edward: ¿Sí, señor

John: y siguen viviendo con las mismas personas?

Edward: Sí, señor

John: Sí, en general; háblame de qué cosas has hecho durante este año, cuéntame lo que me quieras contar, lo que tú consideres que ha sido lo más importante en este año

Edward: Lo más importante sería un cambio en la jornada extendida, porque ya a uno le cambia las tarde y todo, eso sería como lo más importante del año

John: ¿Y eso que implicó a ti, que ya no pudieras ir más a las clases de música y eso?

Edward: No, porque el 40/40 no es los sábados, entonces como las clases de música como son los sábado

John: mm....

Edward: Entonces yo voy a las clases de música

John: Y antes cuando eras, ¿estudiabas en los sábados solamente?

Edward: Sí, señor

John: ¿Y qué hacías en las tardes?

Edward: Pues primero hacia las tareas, luego veía un poco de televisión y luego prendía el computador

John: Claro, ahora te implica menos horas para esa clase de cosas

Edward: sí señor

John: Listo. Ee... ¿has vuelto durante este año hacer alguna grabación de video?

Edward: No, la verdad no

John: No has hecho ninguna grabación, ni te han grabado

Edward: no

John: Listo, y ¿durante este años has participado, como decirlo, como en alguna entidad como la hicimos nosotros, como de pensar algo, para solucionar un problema, como de agruparse con otros niños para hacer algo?

Edward: No, pues esa fue la única vez

John: La única vez. De lo que hicimos ¿qué es de lo que más te acuerdas, de lo que hicimos hace un año, de todo el proceso?

Edward: Los carteles

John: ¿Los carteles?

Edward: eso fue lo más significativo

John: mm...

Edward: Para mí sí

John: mm... y además que tú los diseñaste

Edward: sí

John: Vale los carteles, y digamos, eso fue lo que más te gustó

Edward: sí, sí..

John: Si volviéramos hacer la experiencia y tuviéramos que volverla a diseñar, ¿tú le recomendarías o le cambiarías algo pensarías que hay algo que se podía mejorar de lo que hicimos?

Edward: Pues siempre se pueden mejorar las cosas, siempre hay un mejor

John: mmm...

Edward: Entonces si se puede mejorar

John: Yo te pongo ejemplos: ¿consideras que nos faltó que les explicáramos más sobre la televisión o, de pronto, por el contrario, que los dejáramos más sueltos, o que digamos, tuvieran más tiempo para debatir, o más tiempo para preguntar a la gente, o más tiempo para diseñar la estrategia? o sea ¿dónde crees que faltó algo?

Edward: Bueno, en la explicación

John: mm...

Edward: Porque digamos, uno aprendió a manejar la cámara y todo eso, pero siempre hay algo más, digamos, la ee... para ubicarlas para

John: El encuadre

Edward: El encuadre y todo eso, entonces siempre falta un poco de ubicación

John: mmm.... ¿Más tiempo de explicación?

Edward: Sí

John: Okey, ¿le mostraste el programa a tus amigos?

Edward: Sí

John: ¿qué dijeron?

Edward: que muy chévere y envidiosos

John: ¿Envidiosos?

Edward: sí

John: Pues imagínate que a mí me contó, ¿quién fue el que me dijo?, Paola, o otra, me dijo que le habían hecho bulling, se la habían montado en el colegio por haber salido, pero a ti no

Edward: No

John: No, que chévere, envidiosos; y ¿qué te dijeron tus papás?

Edward: No, que muy chévere, que felicitaciones

John: Sí, después que hiciste el programa, ¿tú crees que algo cambió en ti?

Edward: Sí claro, hoy tiene uno más conocimientos sobre muchas cosas, como la televisión, cámaras

John: mm....

Edward: Radio, todo eso

John: mmm.... Chévere, ¿tú crees que las personas, sobre todo las que vieron el programa te ven diferente?

Edward: Yo me imagino, pues no sé qué pensarán ellos, pero según yo sí

John: ¿Te ven diferente?

Edward: Sí

John: ¿mejor o peor?

Edward: mejor

John: Mejor, ¿tú crees que la campaña que hicieron en el programa, sirvió para solucionar el problema, o no sirvió, o más o menos?

Edward: pues.. hubo gente que no le importó el taller que nosotros hicimos, pero sí hubo gente que le cambió su punto de vista y cambió su forma de ser, entonces ya mejoramos, así sea un poco

John: Un poquito

Edward: La cualidad de la gente

John: mm... antes de hacer el programa, ¿tú pensabas que los niños eran capaces de hacer eso que hicimos, de pensar y hacer algo por solucionar un problema de su barrio?

Edward: Pues la sociedad siempre lo des incluye a uno de las cosas así como grandes, no

John: mm....

Edward: Digamos así como los problemas del barrio, entonces es difícil

John: es difícil

Edward: Si

John: entonces ¿consideras que no lo puedes hacer?

Edward: No

John: ¿Tú piensa ahora que tú opinión importa?

Edward: Claro, ya hay mucho más respeto hacia uno

John: mmm... Sí

Edward: Entonces, pues ya están tomando a los niños, en decisiones grandes

John: mmm....

Edward: entonces mucho mejor

John: mm... ¿Y te gustaría seguir participando en actividades como esas, como de pensar cosas para la comunidad, como de participar de manera efectiva en esas cosas, te gustaría?

Edward: Sí, claro, sería

John: y ¿cómo en cosas, en qué problemas, o de qué manera te gustaría participar, si te imaginas algo, un ejemplo?

Edward: No, pues intentar seguir cambiando los problemas de las basuras y todo eso, que siempre hay un poco más

John: mm.. Claro, ¿por qué crees que es importante que los niños hagan actividades como las que hicimos?

Edward: Porque siempre lo llevan a uno a ser mejor

John: mm...

Edward: Y siempre lo educan aunó más de lo que era antes de hacer estas cosas

John: mm... ¿tú crees que los niños tienen derecho a decir lo que piensan?

Edward: sí, claro

John: ¿Por qué?

Edward: Uno tiene derecho a decirlo, ya otra cosa es que no lo tomen en cuenta

John: mm...

Edward: Pero sí, uno siempre tiene el derecho

John: ¿Tú porque crees que los adultos no tienen en cuenta lo que dicen los niños?

Edward: Porque dicen que uno no tiene el poder ni la inteligencia para decir nada de eso, por eso lo tienen a uno como excluido

John: ¿Pero eso es verdad o mentira?

Edward: no, es mentira

John: okey, ¿entonces tú crees que los niños tienen buenas ideas?

Edward: Claro

John: ¿Para solucionar las cosas?

Edward: sí, sí

John: sí ¿por qué?

Edward: Un niño siempre tiene más mentalidad y más imaginación que un adulto

John: mmm....

Edward: Entonces pues siempre mejoran las cosas, entonces si hacen un grupo entre adultos y niños, la fusión sería chévere

John: Claro muy buena idea, vea pues; vale voy hacerte otras que se me olvidó hacerte hace un año, y era qué clase de televisión te gusta ver, pues yo creo que te las pregunté, pero creo que me las respondieron muy por encima. Entonces, cada uno quiero que me diga qué clase de programa ves, o ves canales en particular o ves programas específicos o qué clase de cosas ves en televisión

Edward: Pues como dijo mi mamá, siempre nos pasamos viendo Caracol y los realetes, pero digamos por mi parte me la paso viendo es series en el computador

John: ¿y qué series ves?

Edward: Anime y de terror

John: De terror, okey, también ve anime en terror

Edward: Sí

John: ¿Te gusta el terror? y entonces si tuvieras tiempo, ¿cuánto tiempo ves televisión, entre semana cuanto pondrías, media hora?

Edward: Entre semana

John: sí, ¿media hora, una hora, cuántos programas ves?

Edward: pues yo en el computador, que es donde más duro, duro por ahí hora y media y ya

John: mm...

Edward: y la televisión sí, lo que dure el realete y que manden a acostar

John: jaja.... O sea ¿por ahí una hora más o menos?

Edward: Sí

John: Bueno me dijiste que en el computador lo que haces es ver series, pero ¿haces otras cosas, juegos, ee...?

Edward: Sí, juegos

John: ¿Qué más juegas?

Edward: Sí, digamos el maicro, como dice mi mamá y ahí uno que se llama Smaït

John: ¿Ese cuál es?

Edward: Es uno en el que uno maneja un dios del olimpo y tiene que destruir a otro dios

John: mm... ya,ya. ¿Y sigues a YouTube o no YouTube?

Edward: Sí

John: ¿A cuál le sigues?

Edward: ABZ 777

John: Ese es el que más ven todos

Edward: de Willy red, el rubio tomagai y sus derivaciones, o sea, sus amiguitos

John: los amiguitos, ¿este German no te gusta, no? el

Edward: Ah, sí, también

John: ¿También te gusta?, okey, o sea tú le dedicas en cierto modo más tiempo al computador que a la televisión

Edward: sí

John: Sí

Edward: Sí, claro

John: si la serie de televisión que hicimos saliera por internet, ¿te parecería mejor idea?

Edward: Sí, se tendría, por cualquier manera, digamos, yo que tengo un canal por YouTube podría hablar con amigos míos que también tienen canales y publicar que hay una serie así como de esta y se volvería un poco más popular

John: mm... ¿tienes Facebook?

Edward: sí

John: ¿tienes correo electrónico?

Edward: sí

John: ¿tienes twitter?

Edward: sí

John: ¿qué más aplicaciones tienes, Instagram? Bueno, las que tengas

Edward: No, Instagram no tengo, tengo Onlou y tengo una cuenta para jugar que se llama lévelo

John: Lévelo, okey, no eres súper conectado a la red. Listo, eso era.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON MADRE DE PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: MADRE DE JOHAN.

John: Hoy es 15 de octubre del 2014; estamos en la casa de Johan, con la mamá, y vamos hablar un ratito de las preguntas para la investigación. Entonces eso, arrancamos con la mamá, entonces regálame tu nombre completo y tu edad

Mamá: Eee... mi nombre es Jenny Milena Herrera Barrero, y tengo treinta años

John: Treinta años

Jenny: Treinta años

John: Bueno, el niño participante, es Johan Steven

Johan: Pedraza Herrera

Johan: Johan Steven Pedraza Herrera; ¿nivel educativo tuyo?

Jenny: Soy bachiller y tengo un técnico como auxiliar de enfermería

John: Técnico como auxiliar de enfermería, listo; bueno, empecemos hablando por la más fácil, ¿Cómo es Johan, cómo es él? Obviamente lo tiene al frente y entonces no puede decir nada malo, pero ¿cómo es él?

Jenny: Johan es un niño muy noble, muy juicioso, ha pasado por muchas necesidades

John: mm....

Jenny: Entonces la vida para él no ha sido nada fácil

John: mm....

Jenny: Entonces a raíz de todas esas cosas, dificultades, que habido desde pequeño el aprendido apreciar sí, lo que tiene; le gusta salir adelante, le gusta pintarse proyectos para un futuro

John: mm...

Jenny: Me dice, que cuando sea mayor se quiere ir de este país

John: mm...

Jenny: Quiere estudiar en el Brasil en Argentina, entonces son muchos proyectos que él tiene y pues yo como su mamá quiero apoyarlo cien por ciento

John: mm...

Jenny: Mi hijo es una persona inteligente, es muy noble

John: mm...

Jenny: Es como una persona adulta; uno se sienta hablar con él y es como hablar con una persona adulta, no con un niño, sino una persona adulta

John: ee... bueno tú me dices, que, más o menos, digamos que por circunstancias de la vida que él ha sido así adulto

Jenny: mm....

John: Pero digamos, ¿crees que la educación y todas estas cosas aledañas que ha tenido le han ayudado a él, a madurar, me refiero por ejemplo a la educación, lo que hicimos ese día, esa clase de actividades?

Jenny: Sí, mucho, mucho porque él es un niño que le gusta aprender muchas cosas

John: mm.....

Jenny: Y a él le gusta como estar muy metido en esos proyectos, es muy inquieto

John: mm.....

Jenny: Entonces eso sí le ayudo hartísimo

John: ¿Y en el colegio cómo le va?

Johan: Bien

John: Ah, bueno, ¿y la mamá, sí la va bien?

Jenny: Pues más o menos

John: [risas] ¿En qué curso está él ahora?

Johan: Quinto

John: Estás en quinto, vale, listo por ese lado; cuando te llamamos hace un año, ee.... ¿tú que pensaste que para qué era que te llamaban, que para qué

era que el niño iba a participar, y qué pensaste de eso cuando te contaron?; ¿cómo fue eso, cuéntame primero quién te contacto? Bueno. cuéntame todo

Jenny: Bueno, fue en la biblioteca, ¿cómo se llama?

John: El Nido del Gufo

Jenny: Sí, porque yo siempre los inscribo para que hagan actividad, a cursos, hartas cosas, entonces ya ellos, a mi hija y a él, ya los conocen mucho allá

John: mm...

Jenny: Entonces cuando me dijeron del proyecto, que había un proyecto, que tocaba los niños estar allá todo el sábado y el domingo

John: [risas....]

Jenny: Yo, pero ¿qué es lo que están haciendo?

John: mm...

Jenny: Pensé que era una obra o algo; pero cuando él me comento que las cámaras, huy, jumadre esto va en serio

John: [risas....] y él qué dijo, tú qué te acuerdas que dijo él esa vez, cómo fue, qué te conto cuando llegaba después de esos días, qué te contaba de lo que hacíamos?

Jenny: Cuando él llegaba decía, mami, mami, manejé una cámara, un micrófono, nos grabaron, hicimos una mesa redonda y estuvimos opinando y hablando, entonces llegaba muy contento y decía mañana toca madrugar, le dejaba la ropa lista y todo, porque al otro día se madrugaba

John: Y yo me acuerdo que él se nos enfermó, se nos perdió un día y no nos llegó

Jenny: Sí

John: Nosotros nos asustamos mucho, porque además no teníamos su número de celular, no teníamos un número fijo, me acuerdo mucho

Jenny: Sí

John: Y no nos contestaban y no llego un día, ¿qué fue lo que paso? recuérdame ¿qué paso, y él qué dijo, y qué sintió como el no haber podido participar esa vez?, cuéntame ¿qué fue lo que pasó?

Jenny: Esa vez, él se enfermó, entonces tuvimos que llevarlo a urgencias

John: mm....

Jenny: Y esa día le pesó no haber ido, le dolió no ir

John: Sí, sí, me acuerdo, que nos contó después, vale ahora cambiemos de tema

Jenny: mm....

John: Y entonces hablemos un poco, dentro de la familia y los cercanos al niño, digamos familiares y amigos o grupo cercano a él; ¿hay gente que trabaje como en cosas de la juntas comunales, o en proyectos sociales o comunales de alguna clase?

Jenny: no

John: ¿Ninguno?

Jenny: Ninguno

John: Ninguno; ¿tú acostumbras a votar en las elecciones?

Jenny: Cuando puedo, sí

John: Cuando puedes, sí

Jenny: Sí, porque mi trabajo son doce horas

John: mm....

Jenny: Entonces a veces estoy en el turno día, turno de noche entonces

John: No alcanzas ¿y es también fines de semana?

Jenny: Yo trabajo de domingo a domingo

John: mm...

Jenny: Todos los días, entonces, tengo una semana de día y una de noche

John: Ah... okey, ya entendí. Vale, esto de la votada es porque la idea es que me cuentes; ¿tú crees que la gente que gobierna en Colombia son las personas o son estos políticos, quiénes gobiernan en Colombia?

Jenny: Yy, no se

John: [risas...] esta difícil, la corché, la corché

Jenny: Me corchó, pues se supone que los políticos porque ellos son los que, por ejemplo el presidente que tiene sus relaciones con los otros presidentes de otros países, entonces ellos son como la cabeza mayor de todo, sí

John: mm...

Jenny: Pero me he dado cuenta a raíz de que cuando las personas no están de acuerdo entonces hacen sus protestas y todo eso, entonces hay veces sale a favor de las personas, del pueblo como dicen

John: Vale, vale, o sea las personas gobiernan

Jenny: Hay veces

John: ¿Cuándo?

Jenny: Cuando se lo proponen por algo que sí vale la pena las personas, pero en sí pienso más que es como los políticos

John: Cale, ee... ¿a qué edad piensas tú que las personas deberían votar, o sea que deberían, digamos si, a qué edad piensas que las personas tienen derecho a opinar y a votar y a participar en las decisiones de la comunidad, a qué edad es adecuado?

Jenny: No sé, creo, pues se supone ahorita que cuando uno es mayor de edad tiene derecho de opinar y de votar

John: mm...

Jenny: Sí, y está bien, porque pues antes no, porque ahorita la juventud pues piensan en otras cosas y están como en otro cuento; pero en sí yo creo que esa es

John: la edad adecuada

Jenny: Ya más, los jóvenes ya están más maduros, ya piensan un poquito

John: mm...

Jenny: Mejor respecto a este tema

John: Perfecto, vale; bueno tú cambiaste, ah, necesito que me cuentes que cambiaste de barrio, porque aquí la pregunta

Jenny: sí

John: Entonces cuéntame, lo que me estabas contando ahorita en el carro, que desde enero te cambiaste, que estás en otro barrio que es alejado de Suba y cómo ha sido ese cambio, cuéntame eso

Jenny: Bueno, nosotros no cambiamos porque es que Lisboa se volvió muy peligroso, demasiado peligroso, una vez casi atentan con mi vida

John: Ay... Jenny

Jenny: Y si no es por Johan, entonces me cogen ahí en la puerta de la casa

John: Qué susto

Jenny: Sí, no sé cómo él me abrió rápido la puerta y yo alcancé a entrar

John: ¿Y te iban a robar?

Jenny: Sí, me sacaron, eran dos muchachos y me sacaron un cuchillo

John: Virgen santísima

Jenny: Entonces no, sí se volvió muy peligroso y fuera de eso vendieron la casa donde vivíamos, porque era una casa de arriendo, entonces decidimos irnos de ahí. Nos venimos a San Francisco, porque mi papá y mi mamá, ellos compraron una casa y entonces estamos un poquito cerca de ellos

John: Ah, chévere

Jenny: Y pues por el momento aquí nos ha ido bien

John: mm.... Vale, entonces ahora aclarándome eso, pues ya me dijiste que evidentemente un problema de seguridad fue el que tuviste allá

Jenny: sí...

John: La idea es que me cuentes que problema tuviste allá en Lisboa, ¿que problemas hay allá en esa zona?

Jenny: El problema de Lisboa, delincuencia, roban mucho, y hay veces por robar asesinan, hieren a las personas; la otra es que yo no podía sacar a mis hijos a la calle o dejarlos un ratico fuera en el portón, pues hay otras personas que están fumando vicio y todo eso, entonces para evitarme problemas, mantenía a mis hijos encerrados o si no los llevaba a la biblioteca y ya

John: mm...

Jenny: Entonces por eso y muchas cosas más fue que...

John: Decidiste salir de allá

Jenny: sí.

John: Bien, listo; ahora cambiemos de tema otra vez y entonces cuéntame, ¿qué programas ven en televisión, qué ven ustedes aquí en la casa, qué cosas ven?, no pero tú, ahora yo le pregunto a él, ¿tú que ves?

Jenny: Yo, en general casi no veo televisión, no me queda tiempo

John: No ves televisión casi

Jenny: No pues, así los únicos programas que veo en la noche cuando llego de trabajar, pues los que están dando en Caracol así

John: mm....

Jenny: Pero no mucho

John: En la noche

Jenny: En la noche y cuando estoy en el día, casi no me queda tiempo, porque descanso, duermo por hay dos horas en la mañana y el resto me dedico al hogar

John: mm...

Jenny: A estar pendiente de ellos

John: mm..

Jenny: Entonces no me queda tiempo

John: Casi no ves tele

Jenny: no

John: y de los que ves, ¿qué te acuerdas, o sea que vez, telenovelas, películas, animados, noticias, que ves?

Jenny: Me gustan las películas

John: mm...

Jenny: Entonces veo películas o documentales

John: Ah, chévere, bien, eso es, ee.... ven, cuando tu ves televisión la ven en familia o tú estas solita y él de pronto otra cosa, cómo, hay rutinas?

Jenny: En ocasiones

John: ¿En ocasiones?

Jenny: Dependiendo de la película o el programa, que si llama la atención, la ven conmigo y si no cada uno

John: Está en su cosita, okey

Jenny: Está en sus cosas

John: E veces sí, okey; y del programa que hicimos, t¿ú fuiste ese día a verlo?

Jenny: Sí, claro

[Risas.....]

Jenny: No podía fallar

John: Claro. ¿Qué te pareció, qué te pareció el programa que hicimos?

Jenny: Uy, no, me conmovió hartito, me llegó al corazón; o sea no llegue a pensar que le dieran la oportunidad a él

John: mm....

Jenny: Y ver toda esa capacidad de todos los niños, uy, no muy chévere, respecto al programa muy bueno

John: mm...

Jenny: Muy bueno porque eso le ayuda a los niños

John: mm.....

Jenny: y ellos mandaron un mensaje en eso, que por favor que, de las basuras

John: mm...

Jenny: Entonces, uy, no, sin palabras

John: Ay, qué bien, chévere; ee... y la otra era, ¿tú crees que eso ayudó, al que él haya participado en ese programa de televisión, le ayudo en algo a Johan, en qué le ayudó?

Jenny: Sí le ayudó

John: ¿En qué?

Jenny: Le ayudo en que tiene que aprender hacer más responsable

John: mm...

Jenny: Eso es uno, lo otro a motivarse

John: mm....

Jenny: a seguir como investigando, hacer como más, sí

John: mm....

Jenny: Cuando pasó ese programa y eso, y salíamos me decía: mamá mira la campaña que nosotros, entonces me mostraba los afiches, pasamos por calle y calle donde estuvieron, muy chévere

John: ee.... ¿tú crees que lo que hicieron los niños funciono en el barrio, o sea esa campaña funciono o más o menos?

Jenny: Sí, funcionó más o menos; funcionó. Como por unos días, como por una temporada y después ya

John: Volvió otra vez

Jenny: Otra vez volvió

John: Volvió la basura; ee... bueno entonces eso, me dijiste que sí crees que el niño cambio ¿cierto?

Jenny: mm....

John: y¿ qué piensas, cómo vio al niño? o sea digamos, eso lo que tú me decías ahorita, yo me sorprendí de verlo; ¿qué pensaste cuando lo viste a él haciendo esas cosas?

Jenny: No, qué pensé, sorprendida

John: ¿Por qué?

Jenny: Sorprendida, porque yo nunca en mi mente se me pasó, ver a mi hijo haciendo un proyecto tan interesante y tan chévere como ese

John: mm....

Jenny: Y me pareció tan bonito verlo con su cartel aquí colgado en el pecho, y diciendo lo que le gusta, lo que no le gusta, me acuerdo que fue que dijo que no le gustaba la zanahoria; a mí no me gusta la zanahoria

John: Sí, en la presentación

Jenny: La verdad, ese día se me aguó el ojo

John: [risas....] Sí, fue impresionante verlos a ellos

Jenny: Sí, muy chévere

John: ee.... ¿y qué crees de que él siendo un niño piense esas cosas, como tú dices a veces de grande? porque son cosas que en teoría los niños no lo dicen; ¿tú qué piensas de que él o que todos ellos hayan sido como, como se comportaron en el programa, se comportaron teniendo opiniones y decisiones muy importantes?

Jenny: Uy, se comportaron como grandes, porque ellos ya dan su opinión, su punto de vista, entonces cada uno decía lo que opinaba, se ponían de acuerdo y decían bueno vamos ahacer los carteles, vamos hacer... entonces chévere

John: mm... vale, las personas los familiares y los cercanos que vieron el programa ¿qué opinaron, te acuerdas si se lo mostraste a otras personas o la gente que lo vio que dijo?

Jenny: Sí. No, no creían, yo les había comentado el programa y no me creían

John: ¿No?

Jenny: No, cuando ellos vieron el video sorprendidos, sorprendidos

John: Chévere, ¿tú crees que esta clase de proyectos ayudan a la educación del niño?

Jenny: Sí

John: ¿En qué medida?

Jenny: Sí, claro, porque ya siente como su derecho de opinar de pensar si, le ayuda en saber que él ya sabe qué está bien y qué está mal

John: mm...

Jenny: Sí, aprender a tomar sus propias decisiones y de comunicarnos a nosotros, a ver qué opinión nosotros o ver en qué le podemos ayudar respecto a lo que él esté haciendo

John: ee.... digamos, ¿crees que de este hace un año ya, de un año paca él ha cambiado en algo, crees que ha tenido algún cambio o ha sido como algo normal?

Jenny: no si ha cambiado, huy el cien por ciento; creo que él, de ese año para acá, ha madurado como mas, es que lo que pasa, como para resumírtelo así, Johan es que más que ser mi amigo y ser mi hijo, somos dos amigos, y mamá e hijo

John: mm....

Jenny: entonces tengo la suficiente confianza de sentarme y en ocasiones comentarle mis problemas, a veces él me busca la solución

John: [risas]

Jenny: Ah, esto es fácil, haga esto

John: risas.....

Jenny: ee... ¿e ayuda mucho con Carolina, su hermana, Carolina tiene ocho años, él es el que me la cuida en el colegio cuando yo no estoy, está pendiente de ella

John: mm..

Jenny: Entonces aparenta ser un niño ya mayor

John: vale, listo

Jenny: sí

John: A ver, yo reviso, pero creo que esas eran... Ah, bueno, ¿te gustaría que esta clase de programas se vieran más en televisión y por qué?

Jenny: sí

John: ¿Por qué?

Jenny: Porque educan a las personas

John: mm....

Jenny: Pí, porque las personas toman más conciencia, porque ven los niños trabajando en un proyecto, entonces creo como que las personas, uy... se concientizan más de las cosas.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA CON MADRE DE PARTICIPANTE DE LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNICATIVA UN AÑO DESPUÉS: MADRE DE JHONATAN

Tallerista 1: ¿Hoy qué día es, señora Juana?

Juana: Hoy ...

Tallerista 1: Hoy, ¿veinte qué?

Juana: Cveintisiete

Tallerista 1: 27 de octubre del 2014, estamos en la casa de Jonatán y vamos a hablar con la mamá, con la señora Juana, eee... Yo grabo, pero es que soy pésimo para escribir, entonces no me acuerdo de nada después; entonces es eso, si quiere empecemos, dígame su nombre, su nombre completo, qué pena, preguntar la edad, eso empecemos por ahí

Juana: Juana Isabel Hernández Gutiérrez, tengo 32 años

Tallerista 1: ¿Y nivel educativo?

Juana: Bachiller

Tallerista 1: Bachiller, bien ee... ¿Cuántas personas viven más con Jonatán?

Juana: Personas somos nosotros cinco

Tallerista 1: Cinco, o sea papá, mamá...

Juana: Papá, mamá y dos hermanitas

Tallerista 1: Dos hermanitas, ¿son menores o mayores?

Juana: Menores

Tallerista 1: ¿Él es el mayor?, bien ee... Bueno, la más difícil de todas, cuénteme cómo es Jonatán, cómo es su personalidad un poquito cómo es Jonatán

Juana: No, pues él es dulce, tierno, amigable, espontáneo, muy inteligente

Tallerista 1: Bravo, muy inteligente

Juana: Muy pilas, pues tiene tantas cualidades

Tallerista 1: ¿Cómo le va en el colegio?

Juana: Pues bien

Tallerista 1: sí

Juana: A él, le ha ido muy bien en el colegio, hasta última, este año le ha ido como pesadito

Tallerista 1: Sí claro, va subiendo el nivel, supongo

Juana: Sí tuvo

Tallerista 1: ¿un bajonazo?

Juana: sí horrible

Tallerista 1: Ay juepucha, pero no perdió el año

Juana: No, pero en esas estamos tratando

Tallerista 1: Ay Dios mío, bueno, bueno; y ¿en qué grado está él?

Juana: Está en sexto

Tallerista 1: Es que ya entró a bachillerato, claro, claro es otra cosa

Juana: Cumplió 10 años hace poco

Tallerista 1: Es que tiene 10 añitos y ya está en sexto

Juana: Sí

Tallerista 1: Ss que va muy rápido

Juana: mmm...

Tallerista 1: Sí, va muy rápido, sí es muy pilo, paqué, ee... cuando le informaron hace un año que iba a participar en el programa, ¿cómo fue la cosa, quién le dijo a quién, cómo se contactaron con sumarse, cómo fue la cosa?

Juana: Pues fue por medio de la biblioteca

Tallerista 1: mm....

Juana: En la biblioteca yo cuidaba y a veces íbamos hacer las tareas, y la profe Catalina, como ellos son muy amigables, porque él es muy adorable, pues se hicieron amigos y me comentó que iba a ver un proyecto de que él había estado en el proyecto de la fotografía

Tallerista 1: mm....

Juana: Y que le gustaría que estuviera en un programa

Tallerista 1: mm...

Juana: Sobre los del barrio, y eso, y le comente a él y dijo que sí que le encantaría, y eso fue bomba para él

Tallerista 1: ¿sí, qué dijo él?

Juana: Ah, pues feliz, eso, gritaba saltaba, que él quería hacer ese programa

Tallerista 1: Ah, bueno

Juana: Hizo muchos sacrificios

Tallerista 1: Eso, madrugaba, se acostaba tarde, para poder madrugar al otro día, cumplir con todos los deberes, para poder ir al este

Tallerista 1: Ah, bueno

Juana: Fue impresionante verlo cómo, cómo él quería participar

Tallerista 1: No, buenísimo, no eso sí muy pilo él ee... cambiando de tema ahora sobre el contexto del niño, ¿alguna persona cercana a la familia o cercana a ustedes, pertenece a la junta de acción comunal, o tiene alguna relación con alguna actividad comunitaria?

Juana: No señor

Tallerista 1: Ninguna

Juana: Solo él

Tallerista 1: Solo él jaja...

Juana: Solo él, porque él sí sabe dónde queda el salón comunal, yo no tengo ni idea dónde queda

Tallerista 1: Es que él es así, súper pendiente, ee... ¿ustedes acostumbran votar en las elecciones?

Juana: Sí

Tallerista 1: ¿Papá y mamá votan?

Juana: papa y mamá votan

Tallerista 1: ¿Siempre?

Juana: Siempre

Tallerista 1: ¿Ustedes quienes creen que gobiernan las personas o los políticos?

Juana: Creo que los políticos

Tallerista 1: los políticos, sí, y ¿por qué?

Juana: por.....

Tallerista 1: O sea, las personas no tienen digamos influencia en lo que ellos deciden, o ellos deciden lo que se les da la gana y no nos consultan digamos

Juana: Pues ellos hacen propuestas

Tallerista 1: mm....

Juana: Y uno elige lo que de pronto más le parece, pero ellos no es que cumplan todo lo que digamos, entonces como que cumplen a uno, dos, tres, cuatro, el resto la comunidad, la sociedad que se defienda como pueda

Tallerista 1: Perfectísimo, sí, eso sí, ee.... ¿De qué edad piensa su mercé que las personas ya son capaces de decidir y de ir a votar y como participar en las cosas de la comunidad? ¿a qué edad cree que las personas tienen la capacidad para hacer eso, como participar y estar pendiente de las cosas que pasen, a qué edad es como la persona consciente?, porque normalmente es a los 18, la ley dice que es a los 18 puede decidir, puede votar y ya se supone que es mayor, ¿su mercé cree que eso es así?

Juana: Pues yo viendo en el contexto de mi hijo no creo que eso sea así

Tallerista 1: ¿Por qué?

Juana: Porque él, pues me ubico aquí en el rango de mi hijo no, él piensa muchas y él dice esto no debería ser así

Tallerista 1: mmm....

Juana: Y es solo un niño de 10 años

Tallerista 1: Sí, sí.... Muy bien

Juana: Entonces si un niño de 10 años es capaz de razonar de esa manera

Tallerista 1: Claro

Juana: Entonces por qué no puede ser escuchado, pues no precisamente ir allá a ser senador o qué, pero a menos que se tenga en cuenta el pensamiento de ellos

Tallerista 1: mmmm..... muy bien; ¿qué clase problemas hay en el barrio que usted identifique, sociales obviamente?

Juana: Sociales

Tallerista 1: ¿Cómo, qué cosas hay así complejas que los afecte obviamente a ustedes y en general a la gente?

Juana: Que hay muchos atracos

Tallerista 1: Inseguridad

Juana: Mucha inseguridad, pues por esta parte, los fines de semana esto se vuelve, esta calle esto es terrible

Tallerista 1: ¿qué va a hacer?

Juana: Si esto aquí empieza, como hay mucha rokola

Tallerista 1: Ah, mucho sitio de rumba

Juana: Sí, están los borrachos, están también los muchachos, los ladrones también pasan correteando aprovechándose de que va el otro va pasando

Tallerista 1: Uy, qué susto

Juana: También le pega su correteada, también están las personas que les pegan a otras, se escuchan las matazones en la madrugada

Tallerista 1: Dios mío

Juana: Que la verdad, a mí me da mucho susto

Tallerista 1: Claro, ¿y ustedes qué hacen?

Juana: Ay, pues uno que se va a asomar, pues imagínese

Tallerista 1: Ajá.. Encerraditos, o sea el chiquitín, las chiquitinas no salen mucho o sí, por aquí

Juana: no nosotros, la verdad no soy muy amante a estar por ahí caminando en el barrio

Tallerista 1: No, guardaditos mejor

Juana: Mejor aquí guardaditos y pues cuando hemos salido, por ejemplo Jonathan y yo conocemos un poquito más por lo que en un tiempo nos pusimos a vender

Tallerista 1: mm.... Mmmm...

Juana: Entonces salíamos a vender

Tallerista 1: Ah, ¿ustedes recorrían?

Juana: Comprábamos helado

Tallerista 1: y recorrían

Juana: E íbamos a vender por todo lado

Tallerista 1: Pero ya no

Juana: Ya no, porque estamos muy ocupados con las niñas

Tallerista 1: Claro, las chiquitinas, ¿entonces la seguridad es como lo más complejo?

Juana: sí

Tallerista 1: y si uno pusiera, claro que es un problema, pero ¿qué posibles soluciones habría a eso, qué hacer para que eso no existiera digamos, habría alguna solución, o definitivamente es algo que no tiene solución ese problema de la inseguridad y eso que me cuenta aquí de la zona?

Juana: No yo creo que aquí en esta zona si de pronto podría haber solución, pues se pidió un ca...

Tallerista 1: CAI

Juana: CAI móvil

Tallerista 1: ah, sí, sí

Juana: Aquí para esta zona

Tallerista 1: mmm...

Juana: Por ahí pasan, en estas dos semanas por ahí han estado pasando las patrullas. Y ha bajado como un poquito la..

Tallerista 1: La cosa

Juana: Sí

Tallerista 1: Ah, bueno

Juana: Pero sí sería bueno como poner unas cámaras acá

Tallerista 1: mm....

Juana: Pues son lugares donde la gente ya acostumbra a no hay vigilancia, entonces se regocijan hacer su fechorías

Tallerista 1: Claro ,no están vigiladas, entonces lo que quiera hacer

Juana: Entonces cuando ya quiere llegar la policía aquí, porque alguien los llamó, ya no están por aquí

Tallerista 1: Claro, se esfuman

Juana: Sí

Tallerista 1: Listo. Otra vez cambio de tema, ¿qué programa de televisión ven aquí en la casa normalmente, qué ven, telenovelas, noticieros, realitis, películas qué ven?

Juana: Pues....

Tallerista 1: ¿O no ven casi?

Juana: Yo en lo personal casi no me queda tiempo de ver televisión

Tallerista 1: no

Juana: Pues vemos dibujos animados

Tallerista 1: muñequitos

Juana: Muñequitos, que les gusta a los niños, las noticias de pronto por la noche cuando llega o en la mañana y ya

Tallerista 1: Y esas noticias ¿las ven junto en familia o Jonathan por su lado, las niñas por su lado o hay momentos que ven en familia televisión?

Juana: El momento que vemos en familia televisión es cuando están viendo muñequitos y hay, sí, a todos nos encanta los muñequitos

Tallerista 1: Ah, bueno todos ven muñequitos, bien ... bien y eso es más que todo los fines de semana supongo

Juana: Entre semana, también un momentico de reposar de relajarse porque llegan del colegio, la tarea, corre aquí, y siempre hay un momentico en el que hay que descansar

Tallerista 1: Ajá... muy bien, entonces ven televisión más que todo infantil; y ¿qué canales ven, como cuáles, Disney, Nickelodeon, Discovery kid?

Juana: Disney, a vemos música del canal 13

Tallerista 1: Ah, ¿qué va a ser?, vea pues chévere, aunque yo ya no estoy trabajando con ellos

Juana: Y a veces el cuaderno

Tallerista 1: El cuaderno le gusta, él sí me había dicho, Sí, señora él me había dicho que veía el cuaderno

Juana: Hay un programa del cuaderno en el canal 13

Tallerista 1: Chévere... chévere.... Ee... y hablando del programa que hicimos nosotros, ¿qué le pareció a usted el programa que hicimos, que también hizo Jonatán?

Juana: me pareció muy chévere

Tallerista 1: ¿Por qué?

Juana: Ah, porque se centraron en un tema, en el que mucha gente por lo general; eso es un trabajo muy duro para la comunidad

Tallerista 1: mm...

Juana: Porque eso es tener la gente paseando la basura de un lado de donde ni siquiera pasa a donde no, la basura pasa precisamente es por sus casa, y prefieren ir a ponersele al vecino

Tallerista 1: Al vecino, no la ponen al frente sino prefieren al vecino

Juana: Sí, entonces eso le ayudó como un poquito a educar a la comunidad, porque hay lugares que le han servido, yo he visto que sí

Tallerista 1: ¿Sí ha funcionado?

Juana: No en todos y no en la cantidad que nos gustaría, pero sí funciona

Tallerista 1: Un poquito, ah, bueno funcionó en algo. Ee... ¿y cree que él, que Jonatán haya participado en el programa, lo ayudó de alguna manera a él?

Juana: Pues a mí, en cuanto a su personalidad, sí

Tallerista 1: ¿Sí, le ayudo a él, en qué, en su carácter, qué le ayudo en algo, a ver, que usted haya notado?

Juana: Pues se siente con la capacidad de ser como un poco más social

Tallerista 1: mm....

Juana: De opinar de sentirse importante dentro de la gente adulta

Tallerista 1: aja....

Juana: Que es lo que los niños a veces, pues decimos que los niños son importantes, que son el futuro, pero resulta que a veces no le damos la palabra ni la oportunidad de ellos opinar, pero entonces que tan importantes son si igual no los dejamos participar

Tallerista 1: Claro

Juana: Entonces en cambio esa es una oportunidad para él de, de poder expresar

Tallerista 1: mm....

Juana: De poder decir yo pienso esto y que se respete la opiniones es muy bonito para ellos les da una seguridad

Tallerista 1: mm....

Juana: Muy importante

Tallerista 1: ¿Y él ha variado un poquito, o sea ahora es más expresivo por decirlo de alguna manera, opina más y dice?

Juana: Sí, pues él siempre ha sido muy xxxxx..... Pero esta vez habla con más seguridad

Tallerista 1: mm.....

Juana: Él dice, usted esta hablando en un grupo, y él está ahí, y si usted le pide la opinión y él le da la opinión

Tallerista 1: Sí, es impresionante

Juana: Entonces sí es importante

Tallerista 1: Sí, en lo último que hicimos el sábado, impresionante Jonatán, ahora, el que haya tratado de solucionar un problema; porque lo que hicieron ahí fue televisión, o sea ellos cogían los aparatos y además pensaban un problema de la comunidad, ¿qué le pareció que Jonatán haya hecho eso, o sea, que haya hecho como esas dos cosas que supongo antes no había hecho antes?

Juana: No, pues para él fue una experiencia nueva y muy bonita

Tallerista 1: sí

Juana: Sí, porque mira que no todos los niños tienen la oportunidad de interactuar de esa manera en intermedio de la comunicación y de tratar de solucionar un problema de un barrio o lo que sea, no todos los niños tienen esa oportunidad

Tallerista 1: mm.....

Juana: Y para él fue maravilloso, él dice que se ganó una experiencia muy bonita

Tallerista 1: mmm..... chévere

Juana: Y pues a él le gustaría seguir, él dice mami xxxxxxxxxxxxxxxx , imagínese que se encontró un xxxxxxxx - de caracol y eso le hablaba de esas cámaras

Tallerista 1: sí [risas.....]

Juana: Y el señor de caracol le dijo que cómo sabía él de todo eso, si él era un niño apenas de nueve años, cuando eso tenía nueve años, dijo no es que yo, me dieron la oportunidad de hacer un programa pequeñito en el Canal Trece, entonces también nos dieron la oportunidad de aprender a grabar de manejar las cámaras y entonces ahí aprendí todo eso

Tallerista 1: chévere

Juana: Y entonces mira cómo se socializa, cómo busca la forma de socializarse más

Tallerista 1: mm...

Juana: Con personas que ni

Tallerista 1: Claro

Juana: Nada que ver

Tallerista 1: Ya es seguro, ya sabe de televisión

Juana: sí

Tallerista 1: sí... só... y ¿él que dijo de la acción, él cree que sí funcionó o que no funcionó la acción de los carteles que pegaron, o más o menos, él qué dijo que sí había funcionado o que no había funcionado?

Juana: Que sí había funcionado un poco

Tallerista 1: ¿Sí?

Juana: Sí

Tallerista 1: Ah, bueno, ¿otras personas cercanas vieron el programa, familiares o amigos vieron el programa?

Juana: Pues aquí como no somos muchos xxxxx

Tallerista 1: no no lo vieron nadie más

Juana: No, de acá no

Tallerista 1: okey

Juana: Allá en Barrancabermeja fue que el tío lo vio por internet

Tallerista 1: Ay, qué chévere ¿y qué dijo?

Juana: Ay, que muy bonito

Tallerista 1: ¿el tío familiar de parte?

Juana: Del papá

Tallerista 1: Del papá, ay qué bien, lo vio en barranca, qué bien, chévere; ¿su mercé cree que esta clase de proyectos ayuda a que los niños mejoren su educación de alguna manera, o sea les ayuda en su educación esta clase de proyectos?

Juana: Yo creo que sí

Tallerista 1: mm...

Juana: Sí, porque, pues ¿cómo decirle?

Tallerista 1: Explíquemelo

Juana: [risas.....] pues mire, en la educación ayuda en la forma en que ellos, aprenden como a redactar

Tallerista 1: mm....

Juana: S expresarse

Tallerista 1: mmm...

Juana: xxxxx..... a muchas cosas, es prácticamente, está dentro de la educación

Tallerista 1: mm..... ah, bueno, y ¿su mercé cree que esta clase proyectos ayuda a que los niños se formen como buenas personas, o sea esta clase de proyectos los ayuda a su formación personal?

Juana: Sí

Tallerista 1: ¿Por qué, cómo?

Juana: Porque... [risas.....], porque pues les da, como le venia diciendo, les da tambien la oportunidad de pensar de soñar

Tallerista 1: mm....

Juana: De ver que se puede hacer realidad algo que ellos creían de pronto inalcanzable de cierta manera

Tallerista 1: mm....-

Juana: Se sienten importantes, se sienten incluidos en el medio social, no solamente que son niños allá

Tallerista 1: mmm....

Juana: No, también pueden ser partícipes de la sociedad en total

Tallerista 1: mm.. muy bien ; ¿por qué cree que los adultos no les damos como esa oportunidad, como esos espacios a que los niños opinen, y digan; por qué cree que sucede eso?

Juana: Yo creo que la mayor parte es pues porque la comunidad los seres humanos, nos hemos educado de que los niños deben callar

Tallerista 1: mm....

Juana: Sí, y no está bien, pues uno fue niño, y uno también quería opinar

Tallerista 1: mm....

Juana: Y habían cosas muy importantes que decir, pero resulta que los adultos se creen con la razón

Tallerista 1: mm....

Juana: Y no es así, muchas veces yo le digo a mi hijo, yo soy adulta pero yo no tengo la razón de todo

Tallerista 1: mm...

Juana: Si me equivoco me hacer el favor y me dice

Tallerista 1: Muy bien

Juana: Porque pues también tengo derecho a equivocarme, él tiene un punto de vista, yo tengo otro

Tallerista 1: mm.....

Juana: Entonces hay que respetar los dos puntos de vista

Tallerista 1: Ya entiendo por qué es así él, ¿no? Esa era la última, señora Juana. Listo, ya las otras son para él

MARCO LÓGICO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE TELEVISIÓN “CHICOS, CÁMARA, ACCIÓN”

	RESUMEN NARRATIVO	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS IMPORTANTES
OBJETIVO GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> Plantear una metodología de IAP con niños y niñas usando la comunicación participativa como una herramienta de participación y empoderamiento individual y comunitario. Tomando como acción la realización del programa de televisión Chicos, Cámara, Acción. 	<ul style="list-style-type: none"> Datos de la sistematización del proceso. Resultados cualitativos que verifiquen la efectividad de que la comunicación participativa es una herramienta de transformación social. Descripción crítica del proceso de IAP con niños y niñas que intervienen en el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Formatos de sistematización. Entrevistas. Diarios de Campo. Análisis de contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> Que la asignación de los recursos no se asigne por parte del canal productor de la serie. Que las niñas y los niños no estén dispuestos a participar o que sus padres no permitan su participación.
OBJETIVO DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> Sistematizar el proceso de participación de los niños y niñas en talleres de alfabetización audiovisual y en la producción y codirección de los contenidos y el material televisivo para la serie de televisión “Chicos, Cámara, Acción” 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de participación. Medidas de empoderamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas. Grabaciones de los grupos de discusión. Making off del proceso de producción de las niñas y los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Que el tiempo de realización de los talleres y de producción de los capítulos no sea el adecuado. Que no estén bien capacitados los talleristas en el proceso de recolección de la información. Que los niños y niñas no tengan claridad o cambien de parecer en medio del proceso.
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Alfabetización audiovisual de los niños y las niñas. Reconocimiento de las problemáticas que los niños y las niñas perciben en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de capacidad de uso de las herramientas audiovisuales y de investigación social por parte de las niñas y los niños. Análisis e interpretación de los registros de la Sistematización. 	<ul style="list-style-type: none"> Grabación de los grupos de discusión. Grabación de los making off. Programa de televisión. 	<ul style="list-style-type: none"> Que los talleristas no sean juiciosos a la hora de hacer sus reportes y sistematización de los talleres, grupos de discusión o grabaciones.

	RESUMEN NARRATIVO	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS IMPORTANTES
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño, planeación y puesta en marcha de una acción que las niñas y los niños decidan para ayudar a solucionar una de estas problemáticas. • Programa de televisión “Chicos, Cámara, Acción” 		<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de las entrevistas a los niños y niñas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños y niñas no sean proactivos en las discusiones o no se genere un ambiente adecuado para que se hable de sus problemáticas. • Que el nivel de calidad del programa de televisión no sea el esperado por el canal de televisión que lo está produciendo.
ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del grupo de niñas y niños. • Realización de talleres de alfabetización audiovisual con énfasis en investigación. • Dos grupos de discusión uno para identificación de problemáticas y otro para selección de una en particular. • Grabación de los mismos niños y niñas de sus propuestas y sus reportajes con la comunidad. • Grabación de la acción que las niñas y los niños diseñaron para ayudar a solucionar la problemática. • Edición y finalización del programa de televisión. • Presentación de los programas a los niños y niñas realizadores para la evaluación del proceso. • Entrevistas, escritos o dibujos en cada fase del proceso para poder determinar el progreso. • Diarios de campo y grabaciones de todo el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recuento de cómo se seleccionaron los niños y niñas. • Descripción crítica de la funcionalidad de la metodología implementada en cada taller. • Recuento de las adaptaciones de la metodología de acuerdo a lo que la práctica exigía. • Análisis de contenido de los making off. • Análisis de contenido de las grabaciones hechas por los niños. • Análisis de las discusiones y opiniones de los niños y niñas en el proceso de retroalimentación con el programa terminado. • Análisis de las entrevistas realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de campo. • Entrevistas. • Grabaciones de los making off. • Grabaciones de los grupos de discusión. • Material en bruto de las grabaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que la selección del grupo no sea el adecuado. • Que no se tengan los insumos adecuados para la realización de los talleres. • Que la asistencia de los niños y niñas, tanto a los talleres como a las grabaciones sea intermitente. • Que las niñas y los niños no alcancen el nivel adecuado para hacer una grabación de video correctamente. • Que las entrevistas estén mal elaboradas o se hagan en momentos en que los niños y las niñas no están en la actitud adecuada. • Que no se pueda regresar después de finalizado el capítulo a la zona para que los niños y las niñas vean el resultado final y opinen.

